DOROTA RONDALSKA

KONTEKSTY I MEANDRY REFORM OŚWIATOWYCH

CZYLI O MANIPULOWANIU EDUKACJĄ

impuls

Konteksty i meandry reform oświatowych czyli o manipulowaniu edukacją

Dorota Rondalska

impuls

Kraków 2017

Spis treści

Wstęp

Zagadnienia wprowadzające

1. Uwagi o problematyce pracy i metodzie opracowania

2. Diagnozy edukacyjne oraz problemy badawcze przekazane pedagogice współczesnej przez Polskę socjalistyczną

CZĘŚĆ I
PROBLEMY I KONTEKSTY OGÓLNE. UWARUNKOWANIA REFORM OŚWIATOWYCH. SYTUACJA EDUKACYJNA MŁODZIEŻY WSPÓŁCZESNEJ POLSKI

Rozdział 1 Pomiędzy różnymi ideologiami edukacyjnymi a oświatowym egalitaryzmem

Rozdział 2 Sytuacja edukacyjna, system oświaty, system społeczny Kontekst przeszłości i współczesności

Rozdział 3 Stratyfikacja społeczna w pierwszych dekadach XXI wieku Nierówności społeczne jako spadek po zmianie ustrojowej

Rozdział 4 Problem wykluczania społecznego na przełomie XX i XXI wieku a poszukiwanie demokratycznej strategii edukacji

Rozdział 5 Aspiracje kształceniowe jako subiektywne podłoże innowacji oświatowych

CZĘŚĆ II
CYWILIZACYJNE UWARUNKOWANIA REFORM OŚWIATOWYCH ZRÓŻNICOWANIE MIAST I WSI POLSKICH A KWESTIA SELEKCYJNEGO DOSTĘPU DO OŚWIATY

Rozdział 6 Pojęcie regionu, miasta i wsi w kontekście środowisk lokalnych oraz środowisk wychowawczych

Rozdział 7 Klasyczne przykłady typologii miast i wsi oraz kontinua wiejsko-miejskie a nierówności w dostępie do oświaty i szkoły

Rozdział 8 Dostęp do edukacji a selekcje szkolne w kontekście reform oświatowych Próba zdefiniowania problemu i podania typologii

Rozdział 9 Szanse edukacyjne i dostęp do szkoły w dotychczasowych badaniach empirycznych

1. Krótka historia badań nad szansami edukacyjnymi, selekcjami szkolnymi, egalitaryzacją i demokratyzacją w polskiej oświacie

2. Dostęp do edukacji w badaniach S. Kowalskiego i Zespołu Poznańsko-Gdańskiego

3. Polski syndrom selekcyjnego dostępu do edukacji i ekologiczne ujęcie równości oświatowych w badaniach M. Kozakiewicza

4. Drogi szkolne młodzieży w badaniach podłużnych Z. Kwiecińskiego i badaczy warszawsko-toruńskich

5. Zamiast podsumowania Szanse i oczekiwania edukacyjne a reformowana rzeczywistość szkolna

CZĘŚĆ III
REFORMY OŚWIATOWO-SZKOLNE A ROZDROŻA MYŚLENIA O EDUKACYJNEJ PRZYSZŁOŚCI POLAKÓW

Rozdział 10 Historia odnowy polskiej oświaty w kontekście zmiany społecznej

Rozdział 11 W poszukiwaniu paradygmatów demokratycznego scenariusza reform

Rozdział 12 Strategie i warunki realizacji powojennych reform oświatowych

1. Stanowisko J. Szczepańskiego i Komitetu Ekspertów z lat siedemdziesiątych XX wieku

2. Załamanie reformy edukacyjnej lat osiemdziesiątych. Przyczyny, konsekwencje

CZĘŚĆ IV
ZMIANY OŚWIATOWE WPROWADZONE REFORMĄ Z KOŃCA LAT DZIEWIĘĆDZIESIĄTYCH W PERSPEKTYWIE NOWEJ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ

Rozdział 13 Warunki reformy oświaty u schyłku XX wieku. Egalitarna świadomość społeczna i ułomna demokracja w kontekście obaw o polską szkołę

Rozdział 14 Reforma a ryzyko utrwalenia instytucjonalnej legalizacji nierówności edukacyjnych

Rozdział 15 Ogólne uwagi o założeniach, przebiegu i społecznych realiach reformy oświatowej z lat dziewięćdziesiątych XX wieku

1. Zróżnicowanie reformy w środowiskach miejskich i wiejskich Trudny pragmatyzm cywilizacyjnych i społecznych realiów

2. Ogólna charakterystyka celów, założeń i rezultatów reformy szkoły

3. Wpływ reformy na decentralizację oświaty. Uwarunkowania jej powodzenia

CZĘŚĆ V
EFEKTY REFORMY OŚWIATOWEJ Z ROKU 1999 I SZANSE EDUKACYJNE W BADANIACH EMPIRYCZNYCH REGIONU KALISKIEGO

Rozdział 16 Ogólna charakterystyka założeń i metody badawczej

1. Przedmiot i problematyka badań

2. Zastosowana metoda, teren i przebieg badań

Rozdział 17 Reforma oświaty a szanse edukacyjne w

Kaliszu i jego regionie – obraz empiryczny

1. Regionalny wymiar reformy oświatowej w świetle dokumentów urzędowych

2. Wcześniejsze typy i rodzaje szkół a oferta oświatowa z roku 1999. Zmiany sieci szkolnej na tle zróżnicowanych środowisk Kalisza

3. Zreformowana oferta profilowo-programowa konkretnych typów szkół

4. Oferta oświatowa po roku 1999 na tle lokalnych środowisk różnych dzielnic Kalisza

5. Sieć szkolna lokalnych środowisk miejskich i wiejskich regionu po reformie oświatowej

6. Zróżnicowanie organizacyjne, lokalowo-techniczne i kadrowe szkół po roku 1999

7. Reforma oświaty z roku 1999 a dostępność do szkół

Rozdział 18 Społeczna akceptacja reformy oświatowej a nowy układ stratyfikacyjny i wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży objętej badaniem

Rozdział 19 Podsumowanie Efekty reformy a typy uczestników zmiany oświatowej z roku 1999. Uwagi i wnioski końcowe

CZĘŚĆ VI
REFORMA OŚWIATOWA Z ROKU 2016. INNOWACJA NA ZAMÓWIENIE POLITYCZNE

Rozdział 20 Dostęp do usług edukacyjnych w drugiej dekadzie XXI wieku i jego predykatory, ze szczególnym uwzględnieniem wieku i tzw. czynnika terytorialnego

Rozdział 21 Ogólna charakterystyka celów i założeń reformy z 2016 roku

Rozdział 22 Wyniki badań empirycznych a rządowe uzasadnienie reformy Społeczna recepcja reformy

Rozdział 23 Podsumowanie. Uwagi i wnioski końcowe. Strategia edukacyjna i aktualność proponowanej typologii uczniów wobec reformy szkolnej z roku 2016

Zakończenie. Reforma oświatowa z lat 2016–2017 a niepokój o kształt systemu szkolnego w Polsce w pierwszej połowie XXI wieku

Bibliografia

Strona redakcyjna

Wstęp

Po roku 1989 polska edukacja ulegała intensywnym przemianom. Zdecydowana większość z nich była związana z transformacją społeczno-gospodarczą i polityczną. Już pobieżne spojrzenie na najnowszą historię polskiej oświaty daje jednak podstawę do stwierdzenia, że trudno jest mówić o realizowaniu w dłuższym okresie ciągłej, wewnętrznie zwartej i konsekwentnej polityki edukacyjnej. Kluczową rolę w procesie zmian w systemie edukacji odgrywają państwo i jego reformy oświatowe.

Obserwując na przestrzeni lat te reformy, można jednak odnieść wrażenie, że nie są one konsekwentne ani że nie powodują ich wyłącznie przesłanki merytoryczne. Poważnym problemem jest brak długofalowej wizji modernizacji polskiej oświaty, a zwłaszcza systemu edukacji młodego pokolenia. Ciągłe zmiany koncepcji i priorytetów w tym zakresie nie sprzyjają racjonalizacji troski o zwiększenie, a przede wszystkim wyrównanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk lokalnych współczesnej Polski, zwłaszcza zaś tych, których kapitał cywilizacyjny i społeczny jest niski.

Pamiętać należy, że budowa społeczeństwa demokratycznego nie jest możliwa bez demokratycznej, a więc egalitarnej, stojącej na odpowiednio wysokim poziomie oświaty. Ukształtowanie takiego poziomu wymaga jednak odpowiednich decyzji politycznych, mądrych i opartych na opiniach niezależnych ekspertów, ale przede wszystkim szerokiego poparcia społecznego. Bez niego żadne przemiany w sferze nie tylko ekonomicznej, lecz także kulturalnej i oświatowej w zasadzie nie będą następować.

Budowa nowoczesnej oświaty, ściślej nowoczesnego ustroju szkolnego, gwarantującego równy dostęp do szkoły zarówno w rozwiniętym dużym mieście, jak i w środowiskach małomiasteczkowych o wyraźnych cechach zaniedbania cywilizacyjnego oraz w większości środowisk wiejskich współczesnej Polski, nie może odbywać się w sposób doraźny, podporządkowany celom politycznym ekip znajdujących się akurat u władzy. W taki sposób nie można bowiem ukształtować trwałych podstaw odpowiedzialności za siebie, swoją rodzinę, społeczność lokalną i państwo jako dobro wspólne. Doświadczenia dotychczasowe wskazują na to, że procesy przemian demokratycznych, w szczególności oświatowych, trwają wiele lat, są uwarunkowane wieloma obiektywnie istniejącymi czynnikami, toteż nie można nimi sterować według własnych wyobrażeń. Nie oznacza to jednak, że nie można ich różnymi sposobami przyspieszyć. Z takiego punktu widzenia nadanie większego tempa rozwojowi oświaty jest ważnym zadaniem politycznym, jest ona bowiem jednym z czynników, które mogą korzystnie wpływać na zmiany w świadomości ludzi, a przez to przyczynić się do pełniejszego ich udziału w tych przemianach. Chodzi więc o to, aby rozwój oświaty przyspieszano racjonalnie, wykorzystując rzetelnie, bez doraźnych manipulacji wyniki badań naukowych i konsultacji społecznych, a także wyciągając wnioski z doświadczeń z przeszłości. Niestety, historia polskich innowacji oświatowych ostatnich dekad XX wieku i pierwszych dekad wieku XXI dostarcza dowodów na to, że tak się nie dzieje. Tak więc zarówno reforma oświatowa z roku 1999, jak i podejmowana obecnie, tj. z roku 2016, budzą duże emocje, a nawet opory społeczne. Wzmacnia je niestety dość beztroski stosunek Ministerstwa Edukacji Narodowej do wyrażanych obaw o racjonalność, celowość, a zwłaszcza rzeczywistą potrzebę dokonywania zmian cofających obecnie polską edukację do okresu sprzed roku 1999. Tak jakby rozwój polskiego społeczeństwa w tym właśnie roku się zatrzymał.

A przecież tak nie jest. Przemiany, które zaszły w Polsce, miały na celu włączenie naszego kraju w organizm gospodarki europejskiej i światowej zgodnie z normami, jakie tam

obowiązują. W procesie integracji dąży się bowiem do utworzenia wspólnego obszaru gospodarczo-ekonomicznego Europy. Powoduje to zwiększenie konkurencyjności w gospodarce, a także w szkolnictwie. Analiza obecnej sytuacji międzynarodowej pokazuje, że we wszystkich regionach świata narodowe systemy oświatowe podlegają licznym i głębokim zmianom. Nie ma kraju, który nie sygnalizowałby przeprowadzenia u siebie całościowych lub częściowych reform. Wszędzie edukacja znajduje się w ruchu, cechuje ją dynamika rozwojowa. Polska jest fragmentem świata, a wiele naszych współczesnych problemów ma charakter europejski i globalny. W odniesieniu do tego można powiedzieć, że rodzima edukacja powinna wkroczyć na drogę bardziej racjonalnych zmian, które wydają się koniecznym warunkiem postępu. Wymaga to modyfikacji jej strategii oświatowych i oparcia ich na doświadczeniach krajów Unii Europejskiej. W taki kontekst wpisują się zatem polskie reformy oświatowe. Niemniej, jak się wydaje, ich systemowo sprzeczna logika, oportunistyczny sposób wdrażania, a zwłaszcza brak konsekwencji w budowaniu spójnej wizji polskiej edukacji odróżniają pod tym względem Polskę od innych krajów Unii Europejskiej.

Warto przypomnieć, że w unijnym raporcie pt. *Edukacja dla Europy* propo-nuje się, aby wartościami wspólnymi dla edukacji w państwach członkowskich Unii stały się prawa i podstawowe wolności człowieka, ich ochrona, praworządność demokratyczna, równość szans jednostek, odrzucenie przemocy, wychowanie dla pokoju, poszanowanie innych ludzi, respektowanie praw mniejszości narodowych, etnicznych, tolerancja i solidarność. Wartości te wyznaczają strategiczne cele edukacji, takie jak równość szans w dostępie do niej, jej demokratyzacja, rozwój aktywności twórczej człowieka, budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Te nowe wyzwania cywilizacyjne wymagają jednak zdecydowanych zmian polskiego systemu edukacyjnego. Ich pragmatycznym wymiarem są reformy oświatowe[1]. Powinny one służyć wyrównaniu dostępu do szkoły dzieciom i młodzieży, minimalizować poziom selekcji szkolnych, sprzyjać podnoszeniu

efektywności nauczania oraz osiąganiu coraz lepszych wyników przez uczniów, pozwalających im doganiać w tym zakresie światową czołówkę. Do osiągnięcia tego celu konieczne jest jednak, aby podejmowane reformy oświatowe były dobrze przygotowane pod względem merytorycznym, by celowość ich przeprowadzenia nie budziła wątpliwości ani społecznych sporów, by cieszyły się one akceptacją większości interesariuszy oraz aby sposób ich wdrożenia do przestrzeni edukacyjnej nie był chaotyczny, pospieszny ani wadliwy pod względem organizacyjnym.

Kierując się zatem powyższymi uwagami, w pracy podejmę próbę przeanalizowania wskazywanych wyżej aspektów polskich innowacji oświatowych. Zastanawiając się nad tytułem publikacji, zdecydowałam się zdefiniować ich istotę poprzez użycie w tytule pracy słowa „meandry" („...reform oświatowych"). Zgodnie z tym, co podaje w swoim *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* W. Kopaliński[2], słowo to oznacza 'zakola, zakręty, wielokrotnie załamującą się linię'. W moim odczuciu dobrze więc oznacza ono losy i zawirowania wokół reform szkolnych z lat 1999 i 2016. Wprowadzane w ostatnich latach reformy edukacji nie są wynikiem wspólnych prac naukowców oraz decydentów, którzy zmieniają się często bez rozliczania ich za rezultaty pedagogiczno-społeczne zmian. Dostrzega się, że wytyczona linia rozwoju polskiej oświaty, ściślej zaś ewolucji ustroju szkolnego, nie jest konsekwentna. Przeciwnie, reforma z roku 2016 cofa jego zmianę wprowadzoną przez reformę z roku 1999. Przypomnieć należy, że najważniejszym elementem tej ostatniej było przekształcenie ośmioklasowej szkoły podstawowej jako mało efektywnej i zbyt statycznej w szkołę sześcioletnią oraz trzyletnie gimnazjum. Wydłużenie okresu obowiązkowej nauki służyć miało stworzeniu warunków do osiągania przez uczniów coraz lepszych wyników kształcenia. Dość szybko jednak się okazało, że oportunizm we wprowadzaniu w życie założeń tej reformy spowodował, iż spektakularnie wypaczono jej pierwotnie zakładane cele. Raz jeszcze stało się jasne, że nie idea sama w sobie, jej teoretyczna

atrakcyjność, lecz ekonomiczno-społeczne możliwości i sposób jej realizacji decydują o jej wartości. Analiza tych wypaczeń i niedostatków realizacyjnych stała się więc zasadniczym argumentem za wycofaniem się z tej reformy i restytucją stanu poprzedniego. Niestety, zmiany przeprowadzono pospiesznie, powierzchownie i wyraźnie tendencyjnie. Jest to widoczne w skoncentrowaniu się wyłącznie na błędach i zawirowaniach reformy oświatowej z roku 1999. Nie bez znaczenia był tu fakt, że przygotowała ją i przeprowadziła inna niż obecnie (tj. w roku 2017) opcja polityczna[3].

Rezultatem takiego zwrotu jest uchwalona przez Sejm 14 grudnia 2016 roku nowa ustawa – Prawo oświatowe[4]. Warto jednak podkreślić, że większość parlamentarna decydująca o przyjęciu bardzo kontrowersyjnego projektu tej ustawy przygotowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, wywodząca się z partii Prawo i Sprawiedliwość, która wygrała wybory w roku 2015, nie reprezentowała całego społeczeństwa polskiego. W konsekwencji kolejna radykalna zmiana ustroju szkolnego budzi znaczny społeczny opór, widoczny w akcjach protestacyjnych podejmowanych przez rodziców, nauczycieli, a także niekiedy samych uczniów. Przyczynia się do tego również bardzo znaczny pośpiech w uchwaleniu prawnych podstaw kolejnej reformy oświatowej, który wielu obserwatorów tłumaczy względami politycznymi. Taki jest niestety kontekst obecnych zmian w polskiej edukacji.

Szczególnie niepokojące jest w tej sytuacji wyraźne zignorowanie głosów ekspertów z zakresu edukacji, badaczy oświaty oraz przedstawicieli środowisk nauczycielskich. Społeczeństwo, władze i świat nauki o oświacie mają prawo i powinność formułowania ocen stanu polskiego systemu edukacji, a także prognozowania jego przyszłości. Wyniki badań naukowych, na których oparł się minister edukacji narodowej, uzasadniając konieczność przeprowadzenia tej kontrowersyjnej reformy, zostały w znacznej mierze zniekształcone, potraktowane wybiórczo. Ich zmanipulowanie zastąpiło więc rzetelną

argumentację, rzutując także na merytoryczne osłabienie uzasadnienia celowości, a także istoty i zasad reformy.

Mając na uwadze powyższe, zdecydowałam się przygotować do druku niniejszą pracę przy wykorzystaniu wyników swoich badań nad meandrami innowacji oświatowej zaraz po przeprowadzeniu reformy z roku 1999, by pokazać, co z nich wynika dla obecnej, kolejnej zmiany. Mam nadzieję, że moje opracowanie wzmocni argumentację tych osób, których zdaniem reforma z roku 2016 powinna być lepiej przygotowana, lepiej uzasadniona merytorycznie, a także zaprojektowana tak, aby nie powtarzać błędów z przeszłości. W pracy tej wyliczam zatem te zagrożenia, a także wskazuję na złożoność czynników, które decydowały o powodzeniu bądź nie reformy oświatowej z roku 1999, a także o powodzeniu reform oświatowych w ogóle. Wskazuję na podstawie wyników badań empirycznych, że tworzenie warunków zwiększających szanse edukacyjne jest działalnością długofalową, wymaga konsekwencji, dobrej organizacji oraz zapewnienia odpowiednich środków, zwłaszcza finansowych. Nie może zatem być działalnością o charakterze kampanijnym, ukierunkowaną na łatwy i szybki efekt, jak dzieje się to obecnie, przy okazji gruntownej przebudowy ustroju szkolnego w konsekwencji uchwalenia ustawy oświatowej z 14 grudnia 2016 roku.

Praca moja ma zatem pobudzić do refleksji nad tym, czy nie warto przebudować tej podjętej zbyt pochopnie ustawy, nie zaprzepaszczając tego, co dotychczas było dobre. Być może wystarczyłoby dokonanie odpowiednich korekt dotychczasowych rozwiązań. Możliwości takiej nie wzięto jednak pod uwagę, jako zbyt mało spektakularnej, nośnej medialnie i politycznie.

Innym celem podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań jest wskazanie potencjalnych, już dziś widocznych zagrożeń dla powodzenia reformy z roku 2016. Inaczej mówiąc – próba prognozy przebiegu jej wdrażania do praktyki, a także ewentualnych efektów. Mam nadzieję, że tego rodzaju analiza okaże się przydatna dla osób odpowiedzialnych za wdrożenie w polską współczesną przestrzeń edukacyjną rozwiązań oraz innowacji oświatowych wprowadzonych w roku 2016. Jeśli tak się

stanie, cel pracy zostanie osiągnięty. Jeśli nie, pozostanie kolejnym głosem, który zbagatelizowano. Został on jednak wypowiedziany odpowiednio wcześnie, a więc na wstępnym etapie realizacji obecnej reformy, kiedy wiele jeszcze można poprawić. To również cel, który sobie postawiłam.

Złożoność i rozległość podejmowanych problemów spowodowały konieczność wyboru i naświetlenia pewnych zagadnień w większym stopniu, kosztem pominięcia innych, jednak bardziej szczegółowe ich rozwijanie musiało zostać zrównoważone potrzebą nakreślenia i zachowania całościowego obrazu.

Kończąc, mam jeszcze miły obowiązek podziękowania prof. zw. dr hab. Krystynie Ferenz, która zrecenzowała do druku moją pracę. Wszystkie sformułowane przez nią uwagi starałam się jak najlepiej wykorzystać. Niemniej mam świadomość, że tekst można by wciąż jeszcze ulepszać. Jeśli więc pewne niedociągnięcia redakcyjne pozostały, obciążają już tylko autorkę.

---

1 J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 7 i nast.

2 W. Kopaliński, S*łownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 322

3 Rządziła wówczas koalicja AWS (Akcja Wyborcza Solidarność) i UW (Unia Wolności). Autorem reformy z 1999 roku był minister edukacji narodowej prof. M. Handke, będący członkiem AWS.

4 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Zagadnienia wprowadzające

1. Uwagi o problematyce pracy i metodzie opracowania

Pomimo niewątpliwego znaczenia problemu efektywności kolejnych reform oświatowych w okresie po roku 1989 nie prowadzono bardziej całościowych badań nad założeniami, a zwłaszcza sposobem i przebiegiem realizacji oraz rezultatami zmian ustroju szkolnego. Nie ma zatem miarodajnej, kompleksowej oceny tego, co reforma oświatowa z roku 1999 w polskiej edukacji zmieniła, co było jej osiągnięciem, co zaś się nie udało. Problem braku gruntownego, empirycznego, rzetelnego pomiaru wyników tejże innowacji oświatowej, zwłaszcza zaś zasadniczej przebudowy ustroju szkolnego w wyniku „wszczepienia" do niego gimnazjów i skrócenia czasu trwania szkoły podstawowej z ośmiu do sześciu lat, stał się szczególnie wyraźny, a nawet w pewnym sensie dramatyczny w roku 2016. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej 14 grudnia tegoż roku w wyraźnym pośpiechu uchwalił prawne podstawy kolejnej gruntownej zmiany ustroju szkolnego, którą można by ogólnie określić jako restytucję rozwiązań istniejących dawniej i – u schyłku lat dziewięćdziesiątych XX wieku – mocno krytykowanych.

O ile można by dyskutować nad racjonalnością takiej decyzji najwyższej władzy ustawodawczej, o tyle duży, jednoznaczny niepokój musi budzić to, że w projekcie Prawa oświatowego, przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak jest rzetelnego, merytorycznego uzasadnienia celowości jej uchwalenia. Apologetyka tej ustawy razi powierzchownością.

Krytyka gimnazjów, która stała się głównym argumentem za powrotem do ośmioklasowej szkoły podstawowej, albo opiera się na sądach i ocenach potocznych, albo też – jeśli odwołuje się do wyników fragmentarycznych badań naukowych – traktuje je wybiórczo i zniekształca ich sens.

Taka sytuacja skłoniła mnie do zaprezentowania w niniejszej monografii wyników własnych badań empirycznych z lat 2000–2006 nad założeniami i celami reformy oświatowej z roku 1999, zwłaszcza zaś nad sposobem jej realizacji. Badaniami tymi objęłam jej osiągnięcia i niepowodzenia, wpływ na dynamikę szans edukacyjnych, zmiany w dostępie do szkoły, a także selekcje szkolne po jej wdrożeniu do przestrzeni edukacyjnej. Założyłam bowiem, że analiza tych zagadnień może być pożyteczna dla oceny założeń nowej reformy oświatowej, tj. z roku 2016, być przydatna dla jej twórców, a także że pomoże ona uniknąć im wcześniejszych błędów. Ponieważ nowe Prawo oświatowe uchwalono w wielkim pośpiechu, unikając dyskusji, a zwłaszcza konsultacji z niezależnymi ekspertami, w trakcie znacznie wolniejszego procesu przygotowywania tej pracy zmieniłam pierwotny jej cel. Skoncentrowałam się więc ostatecznie nie tyle na założeniach reformy, które stały się obowiązującym prawem w trakcie redagowania tekstu monografii, czy zaproponowaniu nowych rozwiązań wynikających z wniosków z badań empirycznych nad wcześniejszymi innowacjami oświatowymi, ile na analizie tego, co w pośpiechu uchwalono.

Jako ogólną dyrektywę metodyczną przyjęłam założenie, że pomocne dla takiej oceny może być przypomnienie, a dokładniej ponowna analiza wyników badań nad wpływem poprzednich reform oświatowych na dynamikę szans edukacyjnych. Pozwala ona bowiem na podstawie powtarzających się ogólniejszych zależności postawić prognozę na temat tego, jaki wpływ na te szanse będzie miała obecnie wdrażana reforma oświatowa, tj. z roku 2016.

Ponieważ, jak wspominałam powyżej, zasadniczo brak bardziej kompleksowych badań empirycznych nad rezultatami reformy oświatowej z roku 1999, a większość ustaleń ma charakter

wycinkowy, fragmentaryczny i dotyczy tylko wybranych zagadnień (np. wpływu reformy na wyniki w nauce), zdecydowałam się wykorzystać w niniejszej pracy swoje wcześniejsze badania nad założeniami, procesem i sposobem wdrażania tejże reformy w regionie kaliskim, a także jej wpływem na szanse edukacyjne młodzieży z różnych jego środowisk. Trzeba również zauważyć, że w innych, podobnych regionach współczesnej Polski, które zresztą przeważają na jej mapie, sytuacja w tym zakresie ukształtowała się dość podobnie. Pozwoliło mi to przyjąć, że czynniki warunkujące przebieg i wyniki reformy z 1999 roku ustalone dla regionu kaliskiego będą powtarzać się także w innych regionach Polski. Ponadto należy zauważyć, że od roku 1999 do chwili obecnej nie uległy one jakimś zasadniczym zmianom (np. w zakresie stratyfikacji społecznej). Takie stanowisko zaprezentowało zresztą wielu innych powoływanych w pracy autorów. Dzięki temu można założyć, że będą one w dość analogiczny sposób wpływać także na przebieg procesu wdrażania oraz rezultaty obecnej reformy oświatowej, tj. z roku 2016.

Mając zatem na uwadze powyższe założenia wstępne, problematykę niniejszej pracy sformułowałam w poniższych pytaniach:

1. Co dała polskiej edukacji reforma oświatowa z roku 1999, co może dać kolejna reforma, tj. z roku 2016? Jaki był wpływ pierwszej reformy na szanse oświatowe dzieci i młodzieży współczesnej Polski? Jaki może być – prognozowany na podstawie wyników wcześniejszych badań empirycznych nad rezultatami innowacji oświatowych (w tym również moich własnych) oraz czynnikami, które je warunkują – wpływ na te szanse drugiej reformy?
2. Jakie wnioski wyciągnięto z sukcesów i niepowodzeń reformy oświatowej z roku 1999, a także z analizy czynników, które miały na to wpływ, przy opracowywaniu założeń i sposobu wdrożenia do przestrzeni edukacyjnej drugiej z reform? Na ile racjonalna i rzetelna jest oficjalna argumentacja Ministerstwa Edukacji Narodowej za celowością przeprowadzenia reformy z

roku 2016 oraz koniecznością kolejnej zmiany ustroju szkolnego, i to w krótkim czasie, bez kompetentnej oceny poprzedniej jego zmiany, którą nowa reforma obecnie przerywa na znacznym etapie zaawansowania?

3. Jaka była społeczna percepcja reformy oświatowej z roku 1999, jaki zaś jest poziom akceptacji społecznej dla reformy z roku 2016?
4. Czy przeprowadzenie reformy oświatowej z roku 2016 jest uzasadnione merytorycznie, czy raczej stanowi rodzaj grania edukacją dla osiągnięcia celów pozamerytorycznych, dokładniej zaś politycznych?

Formułując tak zarysowaną problematykę monografii, miałam na uwadze potrzebę odniesienia jej do szerszego kontekstu różnych koncepcji i badań nad szansami edukacyjnymi prezentowanych w literaturze pedagogicznej. Wśród nich zwróciłam uwagę na paradygmaty formułowane w kilku ostatnich dekadach XX wieku, ważne dla sformułowania ogólnych podstaw metodologicznych w zakresie analiz prezentowanych w niniejszej pracy (M. Kozakiewicza, M. Szymańskiego, Z. Kwiecińskiego, T. Frąckowiaka i innych). Nawiązałam również do koncepcji zagranicznego autora – P. Bourdieu.

Przegląd literatury pedagogicznej dotyczącej wpływu innowacji oświatowych na szanse edukacyjne oraz selekcje szkolne sugeruje zatem przyjęcie następujących założeń do badań i analiz nad spodziewanymi rezultatami reformy oświatowej z roku 2016:

1. Nadal aktualna jest metodologiczna dyrektywa nakazująca uwzględnić trzy poziomy analizy różnych czynników wpływających na te szanse, a więc na dostęp do szkoły, tj. poziom makrospołeczny (system społeczno-ekonomiczny kraju, sytuacja społeczno-ekonomiczna ogółu obywateli, system oświatowo-szkolny, czynniki kulturowe), poziom regionu (społeczności lokalne, sytuacja społeczno-ekonomiczna mieszkańców regionu, lokalna infrastruktura i oferta oświatowa) oraz poziom mikrośrodowisk wychowawczych (rodzina, poszczególne szkoły).

2. Wiele czynników lokujących się na dwóch pierwszych poziomach we współczesnej polskiej przestrzeni edukacyjnej, tj. przed rokiem i po roku 2016, występuje łącznie (np. oferta oświatowa szkoły publicznej, podobne typy szkół w kraju i regionie z rozwiązaniami prawnymi). Jeśli istnieją różnice, dotyczą one nie tyle samych czynników, ile ich konkretnej postaci, różnej dla całego kraju i poszczególnych regionów (np. większe zróżnicowanie środowiskowe szkół, różnice w dostępności do szkoły, jakość i gęstość sieci szkolnej).
3. Konieczna jest prognoza rozwoju sytuacji społecznej i ekonomicznej w Polsce po roku 2016, zwłaszcza w zakresie układów stratyfikacyjnych w jej środowiskach lokalnych. To nie zmiany normatywne, lecz kierunki ich rozwoju nadają ostateczny kształt czynnikom warunkującym szanse edukacyjne, a także dostęp do szkoły (oświaty).
4. Z uwagi na strukturę, dynamikę oraz charakter czynników wskazanych w pkt 3 wpływ reform oświatowych na zróżnicowanie szans edukacyjnych jest i raczej będzie ograniczony. Dotyczy to w równym stopniu reformy z roku 1999, jak i obecnej, tj. z roku 2016.

Przedmiotem rozważań w tej pracy będzie zatem wpływ przeprowadzanych reform oświatowych na dostęp do edukacji ujmowany w szerszym kontekście innych jeszcze determinant.

W odniesieniu do moich badań w regionie kaliskim były to np. sytuacja społeczno-gospodarcza w środowiskach miejskich i wiejskich regionu, proces degradacji tych środowisk, a także będące ich wynikiem przemiany w stratyfikacji społecznej. Czynniki te spróbuję więc w pracy ekstrapolować na obecny okres czasowy (rok 2016 i następne). Jest to konieczne do podjęcia próby prognozy rezultatów reformy oświatowej z roku 2016. Przyjmuję do tego założenie, że mimo upływu lat nie zmieniły się one znacząco.

W ślad za tak sformułowaną problematyką pracy, a także wskazanymi wyżej, ogólnymi założeniami podejmowanych w niej analiz przyjmuję wreszcie, że adekwatną do nich metodą będzie

skonfrontowanie wyników oraz wniosków z badań empirycznych prowadzonych przeze mnie w latach 2002–2004 (monograficzne badania terenowe, sondaż diagnostyczny) z analizą i egzegezą tekstów aktów prawnych dotyczących reformy oświatowej z roku 1999, a także z roku 2016. Wśród aktów prawnych dokładnej analizie poddałam zwłaszcza tekst i unormowania ujęte w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Wykorzystałam również i poddałam analizie różnego rodzaju urzędowe dokumenty oświatowe związane z reformą edukacji w roku 1999 (dokumentacja urzędowa władz miejskich Kalisza, gmin regionu kaliskiego oraz delegatury kuratorium oświaty, raport o stanie oświaty, sprawozdania inspektorów oświaty, plany modernizacji sieci szkół), a także w roku 2016 (interpelacje poselskie, dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej), jak również dokumenty poświęcone ogólnej sytuacji społecznej i ekonomicznej w Polsce oraz w poszczególnych regionach (zwłaszcza w Wielkopolsce, np. roczniki statystyczne).

Mając na uwadze konieczność i celowość uzupełnienia wskazanych wyżej, tradycyjnych źródeł informacji bardziej nowoczesnymi ich nośnikami, o większym zasięgu, wykorzystałam wreszcie różne strony i fora internetowe jako przekaźniki danych najnowszych, dotyczących lat 2016 oraz 2017, a więc najbardziej aktualnych w tym zakresie. Ich analiza, opierająca się na metodzie pośredniej obserwacji sytuacji społecznej i edukacyjnej we współczesnej Polsce, jest uzasadniona także tym, że strony internetowe prowadzone są przez instytucje państwowe (Sejm, rząd, Ministerstwo Edukacji Narodowej), organizacje i związki zawodowe (np. Związek Nauczycielstwa Polskiego), a także organizacje i stowarzyszenia społeczne (np. stowarzyszenia rodziców).

Tego rodzaju konfrontacja uzasadniona jest wreszcie tym, że póki co nie dysponujemy jeszcze wynikami badań empirycznych nad rezultatami reformy oświatowej z roku 2016. Trzeba będzie na nie kilka lat poczekać. Nie stoi to na przeszkodzie, aby już obecnie ocenić uchwalone 14 grudnia 2016 roku nowe unormowania w zakresie prawa oświatowego (ustawa – Prawo oświatowe),

zmieniające radykalnie ustrój szkolny. Można także podjąć próbę prognozy ich rezultatów oraz je ocenić. Pomocne w tym zakresie może być oparcie się na wynikach badań, które w analogicznym zakresie prowadzono w przeszłości. Z tego względu więc w pracy przywołuję własne ustalenia w zakresie wyników reformy oświatowej z roku 1999 poczynione dla regionu kaliskiego. Przy umiejętnej ich ekstrapolacji na szerszy horyzont ogólnopolski mogą one być solidną podstawą, a jednocześnie dobrym punktem wyjścia do stawiania prognoz, a także wstępnych ocen celowości rezultatów reformy z roku 2016. Niemniej zdaję sobie sprawę z tego, przedstawione w mojej pracy rozważania, przemyślenia, a także stwierdzenia i wnioski w tym zakresie wymagać będą poważniejszej weryfikacji empirycznej. Będzie to zapewne interesujące i ważne zadanie badawcze, warte podjęcia za kilka, kilkanaście lat.

Zarysowane wyżej, integralne podejście analityczne zastosowane w niniejszej pracy pozwoliło więc – w oczekiwaniu na wyniki pierwszych badań empirycznych nad rezultatami reformy oświatowej z roku 2016 – na podjęcie próby ich prognozy. Jest ona oparta na wnioskach wynikających z doświadczeń przeszłości, opisanych w wielu rozdziałach niniejszego opracowania. Przewidywanie to próbuje uchwycić skomplikowany kompleks różnych uwarunkowań procesu wdrażania reform oświatowych, wpływających na ich efektywność, stymulujących zatem szanse edukacyjne dzieci i młodzieży. Chociaż kompleks ten jest obserwowany w różnych polskich koncepcjach i badaniach realizowanych w latach ubiegłych, to jednak uporczywie nie dostrzega go Ministerstwo Edukacji Narodowej, odpowiedzialne za treść, przebieg realizacji, a także spodziewane rezultaty reformy oświatowej z roku 2016.

W takim kontekście sformułowanie wskazywanych ocen i prognoz jest już obecnie zadaniem bardzo aktualnym, pilnym i ważnym. Podejmując je, wychodzę z założenia, że uwarunkowania te cechuje powtarzalność. Tak więc skoro uwidoczniły się one po wejściu w życie reformy oświatowej z roku 1999, można z dużym prawdopodobieństwem spodziewać się, że również obecnie będą

one miały istotny wpływ na przebieg i wyniki kolejnej innowacji szkolnej. Z uwagi więc na doniosłość i wyraźną ponadczasowość tych uwarunkowań omówię je szczegółowo w dalszej części niniejszej pracy, wykorzystując do tego wyniki własnych badań empirycznych nad meandrami reformy z roku 1999. Dokładniejsze opracowanie założeń tych badań, a także zastosowanej metody i uzyskanych rezultatów przedstawię w dalszych częściach monografii. W tym miejscu zaznaczę jedynie, że wykorzystałam w nich zarówno metodę bezpośredniej obserwacji rzeczywistości szkolnej, jak i pogłębionej obserwacji pośredniej (badanie dokumentów oświatowych), z technik badawczych natomiast – wywiad, ankietę i arkusze obserwacyjne, ponadto techniki badania dokumentów i źródłowych materiałów oświatowych.

Reasumując, należy zauważyć, że opisana wyżej, przyjęta w pracy metoda rozważań i analiz opisowo-poglądowych połączona z metodą scharakteryzowaną w części referującej wyniki badań empirycznych jest metodą kombinowaną, o wyraźnych cech heurystyki. Ta ostatnia pozwala na wykorzystanie wiedzy już posiadanej do prognozy i oceny przyszłych zjawisk edukacyjnych i procesów oświatowych. W celu omówienia wskazanej wyżej problematyki zastosowanie takiej właśnie metody było jednak konieczne. Jest ona bowiem adekwatna do przyjętego sposobu narracji, jak również złożoności problematyki.

2. Diagnozy edukacyjne oraz problemy badawcze przekazane pedagogice współczesnej przez Polskę socjalistyczną

Przemiany społeczno-gospodarcze, które legły u podstaw kształtowania się ustroju socjalistycznego w Polsce Ludowej, objęły swoim zasięgiem wszystkie dziedziny życia narodowego, w tym również oświatę. Zrozumiałe więc jest, że stanowiły one potencjalny przedmiot zainteresowania nauk pedagogicznych. Szczególnie istotne stało się przy tym zdiagnozowanie mechanizmów selekcji szkolnych oraz ich uwarunkowań. Socjalistyczna demokracja zakładała bowiem programowo ich zaniknięcie w konsekwencji przemian ustrojowych. Dążenie do wszechstronnego poznania najistotniejszych czynników i elementów rządzących mechanizmami selekcji szkolnej stało się zatem tematem wielu badań i opracowań naukowych. Pojawiały się one stopniowo wraz z narastaniem problemów zakładanej systemowo demokratyzacji szkoły.

I tak w końcu lat pięćdziesiątych XX wieku wypracowano program badań mających na celu zdiagnozowanie sytuacji edukacyjnej w Polsce Ludowej, który realizowano w latach sześćdziesiątych. Koncentrowano się na progu szkoły średniej, stosując ujednolicone kryterium kwalifikowania rodziców uczniów do jednej z trzech kategorii stratyfikacyjnych: zawody odpowiadające kwalifikacjom z wyższym wykształceniem, zawody odpowiadające kwalifikacjom ze średnim wykształceniem i zawody odpowiadające kwalifikacjom z wykształceniem podstawowym i niższym. W badaniach tych uwzględniono podział na podstawowe warstwy społeczne, wśród których wyróżniono dzieci pochodzenia

wiejskiego, a także dokonano podziału według miejsca zamieszkania (wieś w rejonie rolniczym uprzemysłowionym, miasteczko, miasto powiatowe i wielkie miasto).

Wśród reprezentantów tego nurtu diagnoz edukacyjnych wymienić należy S. Kowalskiego oraz M. Jastrząb-Mrozicką. Ustalili oni, że młodzież chłopska i wiejska wybiera w większości szkoły zawodowe dwu–trzyletnie, podczas gdy główną drogą do wyższej uczelni jest liceum ogólnokształcące, co potwierdzają badania M. Falskiego[1]. W innych diagnozach zwraca się uwagę na rolę miejsca zamieszkania ucznia w wyznaczaniu jego kariery szkolnej. Przykładem mogą tu być ustalenia dotyczące sytuacji edukacyjnej absolwentów wiejskich szkół podstawowych oraz dzieci rolników. Mieli oni najmniejszy dostęp do szkół średnich ogólnokształcących i do szkół wyższych, mimo że zupełnie inne były deklarowane powszechnie założenia systemu socjalistycznego[2].

Sytuacja taka spowodowała, że wprowadzono specjalne preferencje dla młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich w czasie rekrutacji do szkół wyższych. W rezultacie skład socjalny młodzieży studiującej się poprawił, lecz mimo to w roku szkolnym 1968/1969 wśród ogółu studentów młodzież pochodzenia chłopskiego stanowiła tylko 15,9%, czyli przeszło dwukrotnie mniej niż powinien wynosić jej odsetek przy proporcjonalnym udostępnieniu szkolnictwa dla wszystkich warstw społecznych[3].

W związku z tym podjęto badania nad zdiagnozowaniem uwarunkowań kształcenia młodzieży. Reprezentatywne dla ich wyników mogą być ustalenia M. Szymańskiego z lat 1967–1970. Zajął się on rozpoznaniem roli różnorodnych czynników w określeniu sytuacji wychowawczej młodzieży w czasie kończenia przez nią szkół podstawowych, podejmowania decyzji co do dalszej nauki oraz w pierwszej fazie nauki w różnych szkołach średnich i zasadniczych. Badaniami objął powiaty typowe dla ówczesnego kraju pod względem struktury społeczno-ekonomicznej, a zarazem na tyle różnorodnych, aby móc je porównać (powiat puławski, powiat będziński, Biała Podlaska, Mińsk Mazowiecki i powiat Pisz)[4]. Okazało się, że charakter

miejscowości wiejskiej ma poważny wpływ na możliwości kształcenia młodzieży. Korzystniejsze warunki, a zatem i większe szanse podjęcia nauki na poziomie ponadpodstawowym, ma młodzież ze wsi znajdującej się w rejonach uprzemysłowionych i zurbanizowanych. Mniej sprzyjające możliwości miała natomiast młodzież pochodząca z terenów typowo rolniczych, szczególnie zaś z obszarów słabo zaludnionych.

M. Szymański ustalił również, że istnieje wyraźne zróżnicowanie szans kształcenia się młodzieży z różnych powiatów. W powiatach uprzemysłowionych w roku szkolnym 1969/1970 niemal wszyscy absolwenci wiejskich szkół podstawowych kontynuowali naukę w szkołach średnich lub zasadniczych. W tym samym czasie zasięg kształcenia młodzieży wiejskiej wynosił w powiatach rolniczych 80–85% ogółu absolwentów, a w powiatach o słabej gęstości zaludnienia zaledwie 60–70%. Wynikało z tego, że szanse kształcenia młodzieży zależą od stopnia zurbanizowania środowiska[5].

Edukacyjne diagnozy badawcze pokazują, że sytuacja taka utrzymywała się także w latach siedemdziesiątych XX wieku. Na potwierdzenie tego można przywołać wyniki badań B. Potyrały. Ustalił on, że wybór szkoły średniej uzależniony był od miejsca zamieszkania kandydata, nawet w warunkach dużego miasta. Z jego diagnozy sytuacji edukacyjnej Wrocławia wynika, że w latach 1972–1975 największą liczbę kandydatów do liceów ogólnokształcących dostarczały szkoły podstawowe ze Śródmieścia. W stosunku do ogółu ubiegających się o przyjęcie do szkół tego typu uczniowie z tej dzielnicy stanowili 31,8%. Kolejne miejsce zajęli absolwenci ze Starego Miasta – 27,5% ogółu. Zbliżone do siebie liczby miały dzielnice: Fabryczna i Psie Pole (po 15%). Najmniejszy odsetek absolwentów do liceów ogólnokształcących dostarczały szkoły podstawowe dzielnicy Krzyki. Rok później, tj. w roku szkolnym 1973/1974, proporcje w tym zakresie były następujące: Śródmieście – 28,5%, Stare Miasto – 27,6%, Fabryczna – 17,4%, Psie Pole – 16,2%, Krzyki – 10,3%. Poza Śródmieściem, które zachowało swą dominującą pozycję, w

czterech pozostałych dzielnicach wystąpił wzrost zainteresowania kształceniem w tego typu szkole[6].

Powyższa diagnoza dowodzi, że wpływ na popularność kształcenia w szkołach ponadpodstawowych wywiera terytorialna struktura sieci szkolnej. Uczeń dużego miasta po ukończeniu szkoły podstawowej ma większy wybór szkół średnich. Na wsi lub w małym mieście najczęściej musi się zastanowić nad tym, do jakiej szkoły średniej jest najlepszy dojazd lub czy jest możliwość zamieszkania w jej pobliżu.

Podobne diagnozy stawiał w tamtym okresie m.in. S. Dąbek. Badając to zagadnienie, wskazywał on, że większość uczniów wybiera szkołę ze względu na jej dostępność. Tak więc istnienie szkoły średniej w pobliżu miejsca zamieszkania przesądza z reguły o wyborze kierunku dalszej nauki[7].

Z przedstawionych diagnoz sytuacji edukacyjnej lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, a więc okresu Polski Ludowej, wynika zatem, że powodzenie szkolne zależało od takich czynników, jak: przynależność rodziców ucznia do określonej warstwy społecznej i zawodowej, miejsce zamieszkania ucznia, odległość miejsca zamieszkania do szkoły, liczba miejsc w internacie, połączenie komunikacyjne, stopień organizacyjny szkoły podstawowej, sieć szkolnictwa średniego czy wreszcie zmieniające się kierunki polityki oświatowej państwa. Okoliczności te ewidentnie upośledzały młodzież zamieszkałą na wsi, w rejonach rolniczych oraz nieuprzemysłowionych.

Tak zdiagnozowana sytuacja szkolnictwa Polski Ludowej pozostawia zatem wiele do życzenia, chociaż niektóre problemy, np. upowszechnienie oświaty, zdołano rozwiązać. Pozostałe trudności pozostały w spuściźnie po tym okresie, mimo że próbowano je pokonać w drodze kolejnych prób uzdrowienia oświaty. Jak się okazało, było to niemożliwe, chory był bowiem cały system społeczny PRL. Ponieważ w Polsce postsolidarnościowej rozwiązania tych problemów nie można było nadal pozorować i odkładać *ad Kalendas Graecas*, zbyt duże koszty takiego stanu rzeczy ponosiło bowiem całe społeczeństwo,

w roku 1999 przeprowadzono kolejną, tym razem jednak gruntowną w założeniach reformę systemu edukacji. Od pierwszego dnia jej wdrażania stała się ona przedmiotem niezależnych badań naukowych. Stało się tak za sprawą, o dziwo, polityków oraz wysokich rangą urzędników państwowych.

I tak posłowi F. Adamczykowi (AWS) udało się przekonać rząd o konieczności systematycznego śledzenia zmian w reformującym się szkolnictwie. W ślad za tym I. Dzierzgowska, sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, podjęła decyzję o finansowaniu takich badań, A. Zawisza zaś, dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego tegoż ministerstwa, wsparł organizacyjnie ich realizację. Takie stanowisko zajęła również L. Kolarska-Bobińska, dyrektor Instytutu Spraw Publicznych, udostępniając dokumentację tegoż instytutu, a także zabiegając o utrzymanie ciągłości badań[8].

Podjęte w latach 2001–2003 badania, oparte na trzech komplementarnych programach badawczych, koncentrowały się w dwóch pierwszych latach na zagadnieniu ustroju szkolnego, pozostawiając na uboczu kwestię jego treści[9], w trzecim zaś roku odwrotnie, tj. skupiły się na treściach kształcenia[10]. Na ich podstawie powstała kolejna diagnoza sytuacji oświatowej w Polsce. Jej autorem jest zespół K. Konarzewskiego. Ustalił on, że w infrastrukturze oświaty ciągle zachodzą zmiany, lecz wiele z nich ma charakter efemeryczny. Korzystne tendencje zarysowują się i znikają, zanim zdołają się rozwinąć. Jedną z nich jest redukcja zatrudnienia nauczycieli. Przeregulowany rynek pracy nadal nie dostosowuje się do potrzeb oświatowych społeczeństwa. Inna korzystna tendencja to zmniejszenie się różnic pod względem wyposażenia i kwalifikacji personelu między gimnazjami wiejskimi i miejskimi. K. Konarzewski podkreślał jednak, że programy nauczania i podręczniki szkolne dryfują na fali interesów publikujących je wydawnictw. Okazało się także, że podstawa programowa, która miała wyznaczać kurs, stała się martwym dokumentem. Szkoły w dalszym ciągu po omacku szukały rozwiązania łamigłówki, którą dała im reforma programowa, i zazwyczaj znajdywały je w tradycji[11]. W diagnozie K. Konarzewski

zwrócił także uwagę, że powołane reformą oświatową z roku 1999 komisje egzaminacyjne działały względnie dobrze, lecz w systemie egzaminów zewnętrznych panował spory chaos. Standardy wymagań egzaminacyjnych nie zachęcały do doskonalenia testów. W rezultacie sprawdzian w szkole podstawowej tracił prestiż jako podstawa oceny, bo jej nie służył. Z kolei egzamin końcowy w gimnazjum miał pełnić funkcję preorientacyjną, jednak tak się nie stało. Ciągle bowiem nie udawało się poinformować ucznia o jego wyniku przed złożeniem podania o przyjęcie do szkoły pogimnazjalnej[12]. Wynik ten jednak mógł zadecydować o przyjęciu bądź nie do tej szkoły.

Z diagnozy sytuacji edukacyjnej w Polsce po reformie oświatowej z roku 1999 postawionej przez K. Konarzewskiego wynika wreszcie, że chociaż edukacja jest najważniejszą inwestycją w przyszłość narodu, głównym zaś celem reformy oświatowej była równość szans w dostępie do edukacji, to nadal występuje zjawisko nierównych szans edukacyjnych. Najbardziej niepokoi przy tym to, że nierówność ta nie wynika z różnic w poziomie zdolności oraz że występuje ona już na przełomie szkoły podstawowej i średniej. W tych warunkach staje się rzeczą zrozumiałą, że potencjalni kandydaci do szkół średnich i za ich pośrednictwem do wyższych „giną" wśród poprzestających na szkole podstawowej oraz kontynuujących naukę w niepełnych szkołach średnich. Dzieje się tak, ponieważ ich przejście na obie drogi szkolne nie było oparte na gruntownej analizie warunków ich dalszego kształcenia się. Inna przyczyna leży w tym, że szkoły niepełne nie stanowią ciągle ogniwa drożnego w systemie oświaty. Nierówne jest samo rozsianie absolwentów na dwa tory życiowe, i to przede wszystkim ze względu na ich pochodzenie społeczne oraz miejsce zamieszkania[13]. Dlatego też należy podkreślić, że w naszym demokratycznym systemie oświatowym działa nie zawsze demokratyczna selekcja.

W kontekście powyższych rozważań monitorowanie dalszego rozwoju sytuacji oświatowej w Polsce, zwłaszcza kolejno podejmowanych reform edukacji, jest bardzo ważnym i pilnym

zadaniem badawczym. Należy zatem mieć nadzieję, że badania szans edukacyjnych, jak również selekcji szkolnych w całej złożoności ich współczesnych uwarunkowań, struktury i dynamiki będą kontynuowane. Stanowią one bowiem z jednej strony wyzwanie dla pedagogiki społecznej w jej obecnym kształcie metodologicznym, z drugiej zaś są impulsem do jej dalszego rozwoju. Będzie on zapewne wymagał większej liczby ujęć holistycznych.

---

1 Zob. M. Jastrząb-Mrozicka, *Szkoła średnia jako droga do wyższej uczelni*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 4.
2 M. Pęcherski, *Niektóre czynniki selekcji szkolnej*, maszynopis powielony z konferencji „Selekcje szkolne – o potrzebie badań nierówności edukacyjnych", Warszawa 1981 [niepublikowany].
3 GUS, *Rocznik statystyczny 1969*, Warszawa 1969, s. 545.
4 M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973, s. 14.
5 M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 88.
6 B. Potyrała, *Uwarunkowania selekcji szkolnej w środowiskach Wrocławia*, Warszawa – Wrocław 1978, s. 55.
7 S. Dąbek, *Liceum ogólnokształcące na wsi*, „Ruch Pedagogiczny" 1971, nr 4, s. 46.
8 K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 7.
9 E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.
10 K. Konarzewski *Reforma oświaty...*, *op. cit.*, s. 8.
11 K. Konarzewski *Reforma oświaty...*, *op. cit.*, s. 12.
12 *Ibidem*, s. 222.
13 S. Kowalski (red.), *Selekcyjne funkcje wychowania*, Wrocław 1972, s. 19.

Część I

Problemy i konteksty ogólne. Uwarunkowania reform oświatowych. Sytuacja edukacyjna młodzieży współczesnej Polski

Rozdział 1

Pomiędzy różnymi ideologiami edukacyjnymi a oświatowym egalitaryzmem

Przechodząc do analiz podejmowanych w pracy, należy naszkicować nieco ogólniejszy ich kontekst. Jest to konieczne do wskazania aksjologii zmian, które dokonywały się w polskiej oświacie, zwłaszcza zaś podejmowanych po odzyskaniu niepodległości reform edukacji. Aksjologia ta kształtowała się specyficznie w polskich warunkach. Wyznaczało ją bowiem kontinuum pomiędzy pewnym historycznym zacofaniem edukacyjnym większości społeczeństwa polskiego, wynikającym z nierównego dostępu do oświaty, widocznego zwłaszcza w jego dolnych warstwach, a oświatowym egalitaryzmem. W kontinuum to wpisywały się więc tradycyjnie różne ideologie edukacyjne, a także budowana na nich teoria wartościowania tego, co dla tożsamości narodowej, a zwłaszcza rozbudzania świadomości społecznej, było potrzebne, co zaś nie.

Ideologia edukacyjna wyznaczała więc i wyznacza nadal sposób myślenia o oświacie i edukacji. Można powiedzieć, że jest on wskaźnikiem dojrzałości cywilizacyjnej, wynika on bowiem z określonego typu ładu społecznego oraz typu państwa.

Warto zatem sformułować na wstępie do dalszych rozważań kilka ogólniejszych, potrzebnych uwag o ideologii edukacyjnej jako takiej. R. Meighan, definiując to pojęcie, wskazuje, że oznacza ono zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na

temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa, i często – przez rozszerzenie tego terminu lub przez implikację – także na temat nieformalnych aspektów edukacji, np. nauki w domu[1].

W.F. O'Neill pojęcie ideologii edukacyjnej odnosi do filozofii edukacyjnej. Uważa on, że ideologie edukacyjne są związane z systemami filozoficznymi, jednak różnią się one od typowych systemów filozoficznych. Odmienności te dotyczą konkretności. Ideologie edukacyjne są bardziej konkretne niż systemy filozoficzne, bardziej zakorzenione w etyce społecznej (filozofii moralnej i politycznej) i jedynie w pewnej większej perspektywie korespondują z takimi systemami filozoficznymi, jak realizm, idealizm czy pragmatyzm. Zmierzają bardziej do ukierunkowania działania społecznego niż do wyjaśniania bądź porządkowania wiedzy, a także stanowią one zarówno przyczynę, jak i skutek fundamentalnej zmiany społecznej[2].

Silne powiązanie ideologii z edukacją, szczególnie w Polsce okresu przedtransfromacyjnego, kiedy ideologia stała się narzędziem polityki, doprowadziło do upadku jego znaczenia i negatywnych ocen[3].

W literaturze pedagogicznej pojęcie „ideologia edukacyjna" używane jest często w odróżnieniu od bardziej tradycyjnie stosowanego pojęcia „filozofia edukacyjna". W.F. O'Neill wyróżnia pięć typów ideologii edukacyjnej. Są to: fundamentalizm, intelektualizm, konserwatyzm, liberalizm i anarchizm edukacyjny[4]. Z kolei R. Meighan przywołuje cztery ideologie edukacyjne J. Raynora: arystokratyczną, burżuazyjną, demokratyczną i proletariacką. Zwraca także uwagę na cztery ideologie edukacyjne J. Daviesa: konserwatywną, rewizjonistyczną, romantyczną i demokratyczną[5].

Przyjrzyjmy się jednak bliżej trzem podstawowym ideologiom edukacyjnym: konserwatywnej, liberalnej i demokratycznej. One to bowiem w różnych okresach historycznych w odmiennych formacjach politycznych i społecznych wpływały i wpływają na kształt polskiej oświaty.

Tak więc konserwatyzm najczęściej ujmowany jest w dwóch perspektywach: filozoficznej i politycznej. Promotorów filozofii konserwatywnej upatruje się m.in. w osobach R. Hookera, R. Filenera, T. Hobbesa i D. Humego. Konserwatyzm postrzega się jako odmianę filozofii zwróconą ku przeszłości. Do najważniejszych wartości konserwatyzmu zalicza się autorytet, własność, religię[6].

J. Szacki zwraca uwagę na dwuznaczność, która kryje się w pojęciu „konserwatyzm". Oznacza ono bowiem z jednej strony wyobrażenie o istnieniu porządku doskonałego, który powinien być trwały. Do tego trwałego porządku należy odwoływać się szczególnie w sytuacjach zagrożenia. Z drugiej strony chodzi tu o przekonanie o niebezpieczeństwie zmiany. Nie powinna ona burzyć instytucji i wartości, bez których żaden solidny porządek społeczny jest nie do pomyślenia[7]. W sytuacjach wielkich przełomów politycznych dostrzega się jednak trudności konserwatystów z określeniem tożsamości. Konserwatyści filozoficzni zarzucają wówczas konserwatystom politycznym lekceważenie rzeczywistości, a często też totalną jej negację. Natomiast konserwatyści polityczni nie akceptują „życia" konserwatystów filozoficznych „w świetle hipostaz i bytów urojonych" i stwierdzają, że mają oni niewielki kontakt z empirią społeczną[8].

Ogólne zasady konserwatyzmu edukacyjnego są następujące: szacunek dla przeszłości, organiczna koncepcja państwa, jedność wspólnoty, konstytucyjna ciągłość, opozycja wobec rewolucji, ostrożne lub ewolucyjne reformy, religia podstawą państwa, boskie źródło legitymizacji autorytetu, pierwszeństwo obowiązków przed prawami, prymat jednostek i wspólnoty, lojalność, zdrowy rozsądek, realizm i praktyczność. Tak więc edukacja nie jest sprawą rządu, społeczną niesprawiedliwość i nierówność najlepiej zaś pokonywać przez indywidualną inicjatywę i ciężką pracę. Społeczeństwo działa według zasad demokratycznego kapitalizmu (wolny rynek, prywatna własność oraz brak interwencji państwa w ekonomię).

Z wymienionych zasad wynika, że paradygmat edukacji konserwatywnej nie odnosi się wyłącznie do szkoły, lecz dotyczy całego społeczeństwa. Celem szkoły według konserwatystów jest

> [...] zachęcanie do zrozumienia i akceptacji sprawdzonych przez czas instytucji, tradycji i procesów, łącznie z głębokim respektem dla „prawa i porządku", a także przekazem wiedzy i umiejętności koniecznych do osiągania sukcesu w ramach istniejącego porządku społecznego[9].

Kolejną ideologią, na którą trzeba w tym miejscu zwrócić uwagę, jest liberalizm. Jako ideologia edukacyjna jest on ukazywany często w powiązaniu z edukacją przedsiębiorczości. Podkreśla ona model człowieka jako „jednostki aktywnej, posiadającej intencjonalność" i poddaje krytyce to, co „ograniczające i deprymujące"[10]. Za prekursora liberalizmu uważa się J.S. Milla. Sporządził on listę swobód, które określane bywają mianem liberalnych. Są to: wolność sumienia, wolność myśli i uczucia, wolność wyrażania i wygłaszania opinii, swoboda zrzeszania się oraz wolność „opracowania planu naszego życia zgodnie z naszym charakterem"[11]. Lista tych swobód uległa jednak w późniejszym okresie modyfikacji. I tak F. Fukuyama zwraca uwagę, że państwo liberalne może być państwem ograniczeń, gdyż działania administracyjne są ściśle podporządkowane prawom wolności człowieka, co może ograniczyć zdolność tworzenia struktur na **poziomach** społecznych szczebla pośredniego, ważnych dla państwa demokratycznego[12].

Liberałowie postrzegają edukację jako kwestię zasadniczą dla demokracji. Zwracają uwagę na konieczność przygotowania do życia i do podjęcia pracy w zmieniającym się świecie. W przygotowaniu do życia ważne jest wyzwolenie dziecka spod dominacji rodziców, środowiska i tradycji, w których wyrastało. Edukacja winna także umożliwiać człowiekowi zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego[13].

Jak podkreśla W.F. O'Neill, głównym celem edukacji liberalnej jest promowanie efektywnego zachowania ludzkiego. Liberalizm zakłada, że wiedza ma służyć praktycznemu rozwiązywaniu problemów. Jest środkiem do celu, tj. efektywnego zachowania w codziennie napotykanych sytuacjach.

W edukacji liberalnej nacisk kładzie się na unikatową osobowość każdej jednostki oraz rozwój jednostkowej efektywności. Ostatecznym autorytetem intelektualnym w liberalizmie jest wiedza wyprowadzana z eksperymentalnej weryfikacji i demokratycznych procedur w zakresie podejmowania decyzji[14].

Władzę w zakresie edukacji, według W.F. O'Neilla, należy przyznać wykształconym pedagogom, którzy są zaangażowani w proces krytycznego dociekania i którzy potrafią wprowadzać w życie pożądane zmiany edukacyjne, wynikające z nowych informacji. Nauczyciele powinni być demokratyczni i obiektywni w określaniu standardów do wypełniania, „postępując w ślad za radami uczniów i w porozumieniu z nimi w dziedzinie ustanawiania zasad zachowania w klasie"[15].

W odmiennym od konserwatywnego i liberalnego dyskursie edukacyjnym zwraca się uwagę na konieczność takiego ujmowania edukacji, które nie preferuje żadnej grupy, warstwy czy klasy. Potrafi ono odpowiadać na doświadczenia oraz potrzeby „bloku społecznego" zdolnego do sprzyjania zmianie społecznej i edukacyjnej. Głównym celem edukacji byłoby więc kształcenie na rzecz społecznie sprawiedliwej, społecznie odpowiedzialnej, demokratycznej i współczulnej wspólnoty[16]. Równość szans oraz rozwijanie umiejętności w zakresie kontrolowania kolektywnego życia społeczeństwa to podstawowe cechy edukacji zwanej socjaldemokratyczną. Równość szans postrzega się tu jako równy start dla wszystkich dzieci, niezależnie od pochodzenia społecznego. Szkole zatem przypisuje się zadanie, którego nie zdołała rozwiązać polityka. Edukacja socjaldemokratyczna ma bowiem likwidować nierówność definiowaną jako rezultat dotychczasowego (niedemokratycznego) kształcenia[17]. Tak więc w

edukacji socjaldemokratycznej znajduje się „drogi do wolności”, upatrując w niej „etycznej zawartości socjalizmu” i jego znaczenia dla przeobrażeń społecznych. Edukacja ta zatem skierowana jest do warstw społecznie marginalizowanych i kreuje wizję społeczeństwa, w którym nie będzie już człowieka „nieoświeconego i ciemnego”, stanowiącego podwalinę potęgi innych, łatwo dającego się wyzyskiwać[18].

Współczesna socjaldemokracja przechodzi jednak wyraźną ewolucję. Rezygnując z analizy i oceny stosunków społecznych wyrażanych w kategoriach klasowych, głosi tezę o światopoglądowej neutralności i dezideologizacji ruchu robotniczego.

Z przedstawionych ujęć wynika, że związki edukacji z polityką i ideologią są ewidentne. Wskazują na niezmierną złożoność kontekstów edukacji. Warto zauważyć, że oddzielająca się od pedagogiki normatywnej społeczna pedagogika faktów argumentuje na rzecz rozsądnej równości szansy kształceniowej i wychowawczej. Badania przez nią prowadzone wyprzedzają zatem praktykę edukacyjną, weryfikując błędy polityki społecznej i oświatowej. Pedagogika faktów ukazuje bowiem konflikt pomiędzy nadzieją a chłodną refleksyjnością myślenia o perspektywach dzieci na lepszą przyszłość dzięki wzrastającej szansie udziału w kształceniu szkolnym. W nieegalitarnym, podzielonym i zróżnicowanym społeczeństwie nie ma bowiem miejsca na demokratyzację. Wyrachowana gra sił społecznych unicestwia Kantowską maksymę o tym, że człowiek człowiekowi może być tylko celem. Szanse stały się coraz bardziej nierówne. Podkreślić trzeba, że szanse te w kontekście edukacji odmierzają antynomie: bogactwo–bieda, przywileje i hierarchie społeczne[19].

Socjalistyczne i postsocjalistyczne „racjonalizmy naukowe” pozostawiły jednak po sobie aksjologiczną pustynię, którą można jedynie ożywić, budując przestrzeń edukacyjną w wychowaniu i kształceniu pedagogik formujących człowieka. Demokratyzacja kształcenia jest prawie zawsze wypadkową działania obu tych elementów. Zadając pytanie, czemu i komu ma ona służyć, można

ją podzielić na zachowawczą (oświatowy egalitaryzm zachowawczy) oraz nobilitującą społecznie w wymiarze masowym (na przestrzeni całego cyklu ludzkiego życia i różnych jego dziedzin). Zauważyć przy tym trzeba, że ideałem byłby egalitaryzm zrównujący szanse wejścia w społeczeństwo na zasadzie wartości zdobytych w szkole, akcentujący uprawnienia społeczno-zawodowe[20].

Analizując dokładniej istotę egalitaryzmu, wskazać trzeba, że ma on kilka postaci. Pierwsza z nich w warstwie ideologii oraz w praktyce społecznej postuluje zaspokojenie obiektywnie wymuszonej potrzeby restrukturalizacji, wymiany społecznej i społecznego uzupełniania. Pozwala na nobilitację niektórych jednostek, formalnie uznanych za uzdolnione. Szansą jednostki z niższych klas lub warstw są jej uzdolnienia, zakres i rodzaj ofert zgłaszanych przez przemiany, którym ulegają złożone społeczeństwa[21].

W tym sensie szansa wykorzystania uzdolnień ma swoją eksplikację historyczną. Jest ona związana z procesem intensywnej zmiany planowej. Dokonuje się według utrwalonego sposobu wartościowania wzorów osobowościowych, przez dostęp do szkoły coraz wyższych stopni, a także dzięki systemowi sprawdzającemu kwalifikacje zawodowe. W procesie tym ważny jest właśnie sposób nobilitacji edukacyjnej. Określa on dostępny typ kariery biurokratycznej i zawodowej. Nie wymaga się tutaj wcześniejszego dziedziczenia pozycji społecznych i politycznych po rodzicach ani kapitału rodzinnego czy też wcześniejszego zgromadzenia własnego majątku. Ten politycznie i ekonomicznie sprecyzowany egalitaryzm sankcjonuje zatem dążność elit do kontroli naturalnego rozkładu inteligencji, talentu lub innych uzdolnień.

Drugi egalitaryzm, jako myślenie w kategoriach szans, dążenia ku lepszemu porządkowi społecznemu, znacznie różni się od poprzedniego. Jest deklaracją na rzecz powszechnego działania społecznego, politycznego, gospodarczego, jak również przeciwko petryfikacji struktury społecznej. Stanowi ostro sformułowane

żądanie otwarcia tej struktury poprzez ujednolicenie sposobu wchodzenia w społeczeństwo i zajmowania w nim społecznych miejsc. Szkoła jest tu zatem czynnikiem szansy życiowej, a także przebudowy struktury klasowo-warstwowej. Koncepcja ta jest zatem propozycją programu świadomego w kierunku instytucjonalnej likwidacji czynników szans kształceniowych właściwych dawnemu porządkowi społecznemu. Dlatego też inność tego myślenia o szansach wynika z kilku względów[22].

Ważna staje się potrzeba naprawienia niesprawiedliwej przeszłości, a także zapewnienia rekompensaty strat poniesionych przez niższe kategorie społeczno-zawodowe. Zachodzi konieczność pilnych ulepszeń centralnego aparatu dystrybucji dóbr, czyli znalezienia takiej formy organizacyjno-prawnej państwa, która daje gwarancję zrównywania, a także podnoszenia na wyższy poziom niezbędnych warunków do masowego osiągania najlepszych wyników szkolnych. Dopełnieniem tej wizji szans, a w zasadzie zawartej w niej doktryny sprawiedliwości dystrybutywnej, jest wprowadzenie zmian w centralnym aparacie dystrybucji dóbr, jak również możliwość wyboru demokratycznej drogi postępowania[23]. Nasuwa się refleksja, że wolno usprawiedliwiać zróżnicowania społeczne czy ekonomiczne tylko wtedy, kiedy przynosi to korzyść najmniej uprzywilejowanym. Pamiętać jednak należy, jak pisze T. Frąckowiak, że realizacji takich założeń sprzyja egalitaryzm oświatowy, w swym demokratycznym wymiarze rozumiany jako myślenie w kategorii szans, podążanie ku lepszej rzeczywistości, a nie jako usztywnianie społecznej struktury. Taka egalitaryzacja postuluje powszechnie respektowaną zasadę jednakowej szansy ubiegania się o zawód i wykształcenie. Chodzi tu także o wejście w społeczeństwo dzięki edukacji uprawnień społeczno-zawodowych oraz obejmowanie rozmaitych stanowisk i zawodów, wszystko to na podstawie talentu jednostkowego, wspartego pracą nad sobą[24].

Reasumując wszystko, co powiedziano powyżej, należy podkreślić, że we wskazany kontekst wpisują się omawiane w

pracy reformy oświatowe. Jest on zatem swoistym metodologicznym kluczem do ich analizy.

---

1 R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 200.
2 W.F. O'Neill, *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica 1981, s. 20.
3 T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 26.
4 W.F. O'Neill, *Educational Ideologies...*, *op. cit.*, s. 32.
5 R. Meighan, *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 202.
6 Zob. M. Budajczak, *Neokonserwatyzm pedagogiczny i edukacyjny. Analiza polskiej edukacyjnej oferty publicznej po 1989 r.*, Poznań 1999, maszynopis pracy doktorskiej [niepublikowany]; także: R. Skarzyński, *Konserwatyzm. Zarys dziejów filozofii politycznej*, Warszawa 1998.
7 Zob. J. Szacki, *Co to jest konserwatyzm?*, „Gazeta Wyborcza" 1997, nr 255.
8 T. Merta, *Konserwatystów kłopoty z tożsamością*, „Życie" 1998, nr 5, s. 10.
9 Zob. W.F. O'Neill, *Educational Ideologies...*, *op. cit.*, s. 62–66.
10 M. Budajczak, *Neokonserwatyzm…*, *op. cit.*, s. 77–91.
11 J.S. Mill, *O wolności* [w:] *idem*, *Utylitaryzm, O wolności*, przeł. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Warszawa 1959, s. 113.
12 F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa – Wrocław 1997, s. 399.
13 E. Potulicka, *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, „Nowa Prawica a Edukacja", cz. 1, Poznań – Toruń 1993, s. 69.
14 V.F. O'Neill, *Educational Ideologies...*, *op. cit.*, s. 271.
15 *Ibidem*, s. 272.
16 S. Shapiro, *Zmiana w edukacji i kryzys lewicy. W stronę postmodernistycznego dyskursu edukacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993, s. 178.
17 Zob. E. Potulicka, *Geneza reformy...*, *op. cit.*, s. 73–74.
18 W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 20–28.
19 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 104.
20 T. Frąckowiak, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 106.
21 S.M. Lipset, R. Bendix, *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*, przeł. A. Gella, Warszawa 1964, s. 24.
22 T. Frąckowiak, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 107.

23 S. Magala, *Modne kierunki filozoficzne*, Warszawa 1984, s. 114.

24 T. Frąckowiak, *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia* [w:] J. Materne (red.), *Wychowanie wobec problemów współczesności*, Zielona Góra 1991, s. 44.

Rozdział 2

Sytuacja edukacyjna, system oświaty, system społeczny Kontekst przeszłości i współczesności

Termin „sytuacja” może być rozumiany bardzo szeroko. Na ogół przyjmuje się, że sytuacja to położenie, w którym się ktoś znajduje, całokształt warunków, w których się coś dzieje, rozwija. Według W. Okonia pojęcie „sytuacja” oznacza zespół warunków przedmiotowych i podmiotowych, w których zwierzę lub człowiek mają wykonać określone zadanie. Inaczej mówiąc, sytuacja to całościowa i konkretna relacja jednostki z otoczeniem (przyrodą, kulturą, społeczeństwem), która określa i jednocześnie otwiera różne możliwości. Autor wskazuje na różne typy sytuacji, tj. np. problemową, dydaktyczną oraz wychowawczą[1].

Najczęściej jednak termin „sytuacja” wiąże się z pojęciem środowiska. W takim kontekście można powiedzieć, że jest to pewien układ warunków środowiskowych bardziej lub mniej krótkotrwały. Sytuacja zatem to coś, co rodzi się w świecie zewnętrznym i różni się od środowiska krótszym czasem trwania oraz tym, że daną sytuację tworzą zwykle nie wszystkie elementy środowiska, lecz tylko niektóre z nich. Sytuacje można w pewnym zakresie dzielić – tak jak środowisko – na sytuację rodzinną, sytuację ekonomiczną, sytuację w szkole, sytuację edukacyjną itd.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na ustalenia w zakresie pojęcia sytuacji, które czyni T. Tomaszewski. Poświęca on wiele uwagi problematyce relacji między człowiekiem a sytuacją, w której się znajduje. Pozwala to na wyodrębnienie aspektów bodźcowego oraz zadaniowego sytuacji. Uwzględniając pierwszy z tych aspektów, autor wskazuje na czynniki działające na człowieka, który reaguje na nie w określony sposób. Aspekt zadaniowy z kolei uwzględnia fakt, że człowiek jako jednostka aktywna realizuje różne zadania, tak więc sytuacja staje się polem, na którego obszarze działa. Może ono w różnym stopniu otwierać możliwość spełniania tego, do czego działająca jednostka zmierza[2]. Takim polem jest edukacja.

Odnosząc powyższe uwagi do wieloaspektowego pojęcia „sytuacja edukacyjna", trzeba zatem zdefiniować drugi jego człon, tj. określenie „edukacyjna". Sprawa nie jest prosta. Jeśli bowiem wskazać, że pochodzi ono od pojęcia „edukacja", to w polskiej pedagogice brak jednoznacznego rozstrzygnięcia, jak należy je pojmować. Termin ten ma swój źródłosłów w łacińskim słowie *educare*, co oznacza 'wychowywać, kształcić'. Pojęcie to w jego dosłownym rozumieniu obejmuje zarówno nauczanie, czyli kształcenie, jak i wychowanie[3]. Jest to zatem rozumienie szerokie.

Tak edukację ujmują np. Z. Milerski i B. Śliwerski, którzy pod pojęciem tym rozumieją ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych jednostki, a więc: fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych itp. Sprawiają one, że człowiek staje się istotą dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną" w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Autorzy ci zwracają uwagę, że w polskiej myśli pedagogicznej kształcenie zyskało konotację technologiczną, a więc *stricte* adaptacyjną, skoro wspomina się na ogół o kształtowaniu konkretnych umiejętności i sprawności, o pomiarach wyników kształcenia i jego optymalizacji. Edukacja zatem nie może się ograniczać do transmisji wiadomości. Jest ona dialogiem, w którym dwa główne podmioty omawianego procesu (z jednej strony wychowawca –

nauczyciel, a z drugiej strony wychowanek – uczeń), korzystając z dorobku kulturowego społeczeństwa, nie tylko wzajemnie przekazują sobie określone informacje, lecz także urzeczywistniają wobec siebie określone wartości etyczne, estetyczne i inne[4].

Szeroko ujmuje również pojęcie „edukacja" R. Leppert, uznając, że jest to określenie, którego można używać zamiennie z innymi terminami, takimi, jak: wychowanie, kształcenie i oświata. Stwierdza on, że to, co było dotychczas wychowawcze, obecnie jest edukacyjne[5].

Jeszcze szerzej ujmuje termin edukacji Z. Kwieciński, który uważa, że jest to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających oraz regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata. Autor ten przedstawia bardzo szeroki zakres tego pojęcia, podkreślając, że składa się na nie dziesięć procesów: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja i biurokratyzacja, profesjonalizacja, socjalizacja, inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja oraz hominizacja[6].

Wyraźnie węższą interpretację pojęcia „edukacja" proponują natomiast K. Olechnicki i P. Załęcki, traktując ją jako część procesu wychowania, zawierającego planowe oddziaływanie na kształtowanie się inteligencji jednostki oraz wpajanie jej pewnych wartości poznawczych, wiedzy i nawyków za pośrednictwem formalnego systemu nauczania[7].

W nieco innym kontekście postrzega edukację T. Pilch. Według tego autora edukacja oznacza rozwijanie szacunku dla tego systemu wartości, który jest powszechnie ceniony w danym społeczeństwie. To poznawanie własnej przeszłości, wyrabianie szacunku dla tych, których uważamy za bohaterów, wzory do naśladowania we własnym życiu. To poszanowanie dorobku przeszłych pokoleń, kształtowanie dumy z osiągnięć własnego kraju, narodu i grupy. T. Pilch podkreśla, że edukacja uczy, jak zwyciężać, jak być najlepszym, jak osiągnąć cel przed innymi, jak

zrobić karierę, ale także odsyła do systemu pomocy społecznej, pojęcia słabości, współczucia czy pomocy słabszemu[8]. Odnosząc wszystko, co powiedziano powyżej, do kontekstu społecznego, można zatem stwierdzić, że edukacja to proces o skomplikowanej strukturze, obejmujący ogół zamierzonych oddziaływań na wychowanka wyrastających z systemu wartości, symboli i całej kultury danego narodu.

Jak trafnie zauważa J. Gęsicki, edukacja jest wartością autoteliczną oraz instrumentalną. Instrumentalną – służy bowiem osiągnięciu innych cenionych wartości lub celów społecznych i indywidualnych. Autoteliczną – ponieważ wykształcenie traktowane jest jako inwestycja człowieka w samego siebie, po to aby lepiej rozwijał on otaczający świat i znalazł w nim własne miejsce[9].

W ujęciu klasycznym celem edukacji było zatem zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Obecnie jednak jego zakres jest bardzo szeroki. Upowszechniło się ono w *sensie largo*, a więc dla oznaczenia ogółu procesów oświatowo-wychowawczych, w tym kształcenia i wychowania oraz szeroko pojmowanej oświaty.

Warto zwrócić uwagę na istotne rozróżnienie w zakresie pojęć „edukacja” i „sytuacja edukacyjna”. Ta ostatnia jest współcześnie pojmowana jako ogólne hasło wywoławcze. Nie stanowi ono zamkniętej przestrzeni definicyjnej, lecz może się okazać mobilnym kapitałem teoretycznym, siłą wyrosłą z „buntu”. Powinno ono przyczynić się do współtworzenia nowych koncepcji teoretycznych, uzasadniających potrzebę kreowania świata bardziej realnego, oczekiwanego i pożądanego.

Pamiętać bowiem należy, że podstawę rozwoju nowoczesnego społeczeństwa stanowi system oświaty. Jest on złożony z niezależnych od siebie, lecz w znacznym stopniu powiązanych instytucji. Uczestniczy w nim wiele podmiotów i musi on sprostać wielu zadaniom i funkcjom. System oświaty jest częścią składową określonego systemu społecznego. Zależność systemu oświaty od

kierunków rozwoju całego społeczeństwa powoduje, że wszelkie przemiany społeczne, które następują w danym kraju, wpływają na funkcjonowanie instytucji oświatowych.

Trzeba również wskazać na pojęcie „system oświaty", które w literaturze przedmiotu funkcjonuje od wielu lat. Według J. Szczepańskiego system oświaty to ogół powiązanych ze sobą placówek i instytucji wychowania bezpośredniego i pośredniego, umożliwiających obywatelom zdobywanie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz wszechstronny rozwój osobowości. Na system oświaty składają się następujące człony: system wychowania rodzinnego, system szkolnictwa, system kształcenia ustawicznego oraz system wychowania równoległego[10].

Nieco inaczej pojęcie systemu oświaty ujmuje *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*. Zgodnie z nią obejmuje on

> […] ogół instytucji edukacyjnych i dokonujących się w nich intencjonalnych, a także względnie racjonalnych procesów służących kształtowaniu osobowości człowieka (dzieci, młodzieży i osób dorosłych). Oświata jest bowiem działaniem, którego cel stanowi doprowadzenie jednostek, a szerzej całego społeczeństwa do określonego poziomu rozwoju umysłowego i zawodowego. Proces ten realizuje się głównie przez opracowywanie treści umysłowych oraz poznawanie różnych zjawisk kultury[11].

W powyższym kontekście pojęcie systemu oświaty jest zatem ściśle powiązane z pojęciem systemu społecznego. Rozumiem tu pod nim, za S. Kowalskim, wyodrębniający się z szerszej rzeczywistości społecznej układ elementów o takich wewnętrznych i zewnętrznych sprzężeniach, że stanowi swoistą strukturalną i funkcjonalną całość[12].

Taką też definicję przyjmuję w dalszych rozważaniach, jako najbardziej do nich adekwatną. Nieco inaczej bowiem definiuje system społeczny E. Wnuk-Lipiński. Według niego jest to całokształt wzorców, funkcji i społecznie akceptowanych sposobów zachowania obowiązujących w danym społeczeństwie bądź też w danej grupie ludzkiej. Są to zatem wzajemnie ze sobą powiązane elementy rzeczywistości społecznej. System społeczny

należy więc ujmować w kategoriach działań, w które angażują się jednostki lub grupy jednostek w obrębie danego środowiska społecznego[13].

Z kolei według P. Sztompki systemem społecznym jest złożona całość, składająca się z wielu elementów połączonych wzajemnymi relacjami, oddzielonych od środowiska zewnętrznego wyraźną granicą[14].

Jak wynika z powyższych definicji, wspólną cechą powołanych pojęć jest akcentowanie w nich kompleksowego charakteru czynników czy też elementów tworzących przestrzeń społeczną, na który wskazuje S. Kowalski. A. Lewin zwraca przy tym uwagę, że w ogólnych definicjach systemu społecznego podkreśla się zazwyczaj, iż jest to pewna całość, którą można wyodrębnić z otoczenia. Trzeba również brać pod uwagę następującą okoliczność: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności i – co charakterystyczne – jedne elementy mogą być zastępowane przez inne. Podkreśla się zatem, że system społeczny jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu[15].

J. Szczepański wskazuje, że w systemie tym wyróżniamy nie tylko czynniki współdziałające z systemem oświaty, takie jak: rodzina, pozaszkolne instytucje oświatowo-wychowawcze, instytucje naukowe i rekreacyjno-wychowawcze wraz z wytwarzanymi przez nie tradycjami kulturowymi, lecz także wszelkie organizacje społeczne, instytucje usługowe, gospodarkę oraz infrastrukturę osiedleńczą. Wszystkie te elementy stanowią warunki rozwoju i funkcjonowania oświaty[16]. Tak więc system oświaty jest sprzężony nie tylko z szerszym systemem społecznym i jego podsystemami, lecz także z wyodrębniającym się w nim funkcjonalnym układem elementów (grup i instytucji) wyznaczających procesy uspołecznienia[17]. Ukształtowanie się systemu oświaty jako ogółu odpowiednio powiązanych ze sobą placówek wychowania bezpośredniego i pośredniego

umożliwiających zdobywanie wykształcenia oraz wszechstronny rozwój osobowości jest zatem warunkiem zachowania najbardziej uniwersalnych wartości nauki i kultury społeczeństwa. Stanowić może więc segment i łącznik integrujący różne inne, od dawna funkcjonujące systemy oddziaływań edukacyjnych[18].

Podkreślić należy, że jednym z niezwykle ważnych elementów systemu oświaty jest szkolnictwo. Na genetyczne i funkcjonalne powiązanie szkolnictwa z pozaszkolną rzeczywistością społeczną wskazywał już Platon (427–347 p.n.e.), projektując w swoich dziełach, *Państwie* (*Rzeczypospolitej*) i *Prawach*, pierwszy państwowy system szkolny z uzasadnieniem, że wychowanie jest funkcją życia społecznego i zapewnia jednostkom zbliżanie się do najwyższej idei – dobra. W późniejszych okresach myśl ta była wielokrotnie powtarzana i wzbogacana w projektach wielu znakomitych intelektualistów i reformatorów życia społecznego. W formie dojrzałej pojawiła się w nowoczesnym Projekcie organizacji wychowania publicznego, opracowanym przez wybitnego filozofa francuskiego J.A.N. de Condorceta w 1792 roku. Domagał się on od Zgromadzenia Narodowego, aby ogłosiło, że oświata winna obejmować wszystkich obywateli. Pisał:

> Należy ją rozłożyć z całą równością, na jaką pozwalają ograniczone zasoby pieniężne, rozmieszczenie ludności na terytorium państwa oraz dłuższy lub krótszy czas, jakiego dziatwa może jej udzielić. Powinna ona na swych różnorakich szczeblach objąć cały system wiadomości ludzkich oraz zapewnić ludziom każdego wieku łatwe zachowanie ich wiadomości, tudzież możność nabywania nowych[19].

W procesie tworzenia i reformowania współczesnych systemów szkolnych, oprócz idei dobra i sprawiedliwości społecznej, dominowało jednak przekonanie, że rozwinięty system szkolny jest niezbędny do rozwoju kraju. Już w połowie XVI wieku przekonanie to bardzo odważnie głosił wybitny polski pisarz A.F. Modrzewski, który w szkolnictwie upatrywał jeden ze środków „naprawy Rzeczypospolitej". Myśl tę w nieco zmodyfikowanej formie

powtórzył inny Polak, S. Staszic, dowodząc, że „takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”[20].

W rzeczywistości polski system oświaty zaczął kształtować się w pełni dopiero w II Rzeczypospolitej. Ukończenie szkoły średniej w tym okresie otwierało szerokie możliwości awansu społecznego. Absolwenci tego typu szkół stanowili stosunkowo dobrze uposażoną kadrę stanu urzędniczego, tworząc podstawowy trzon inteligencji polskiej. W okresie międzywojennym dostęp do szkół średnich i wyższych był jednak trudny, z uwagi chociażby na wysokie opłaty. Młodzież pochodzenia robotniczego stanowiła znikomy odsetek studiujących[21].

Ewolucja jakościowa nastąpiła dopiero po drugiej wojnie światowej. Zmienione warunki ustrojowo-polityczne były niewątpliwie czynnikiem postępu i odnowy edukacji w Polsce. Równocześnie pod wpływem ogólniejszych tendencji rozwojowych społeczeństwa i kultury zmieniały się treść i zakres pojęcia systemu oświaty. Narastały tendencje do rozszerzania poziomego układu systemu oświaty przez objęcie systematycznym kształceniem także ludności w wieku poszkolnym, młodzieży dorastającej oraz dorosłych[22].

Warto zaznaczyć, że od początku istnienia Polski Ludowej polityka szkolna powiązana była ze zmianami w strukturze społecznej. Przemiany w klasie robotniczej, tworzenie inteligencji ludowej (socjalistycznej) i inne zmiany w strukturze społecznej wykorzystywały system szkolny jako narzędzie przesunięć społecznych, przekształceń klas i warstw społecznych. System oświaty w coraz szerszym zakresie stawał się czynnikiem sprzyjającym rozwojowi demokracji socjalistycznej i awansu społecznego, zgodnie z podstawowymi zasadami ustroju socjalistycznego[23].

Trzeba jednocześnie dodać, że w wyniku przeobrażeń społeczno-politycznych, postępu naukowo-technicznego i rozwoju gospodarczego następowały poważne zmiany w systemie społecznym w Polsce. Pociągało to za sobą wzrost ambicji oświatowych szerokich warstw ludności, a także przyczyniało się

do zwiększenia wymagań stawianych przez społeczeństwo instytucjom oświatowym. W rezultacie wykrystalizowywało się nowoczesne pojęcie systemu oświaty, tradycyjne zaś jego rozumienie (układ placówek wychowawczo-oświatowych kształcących dzieci i młodzież w wieku szkolnym) stawało się nieaktualne. Zgodnie z tymi tendencjami pod pojęciem systemu oświaty zaczęto rozumieć organizacyjny układ wszystkich placówek oświatowych wraz z ich funkcjonalnymi powiązaniami. Placówki te są zróżnicowane pod względem treści programowych i obejmują swym działaniem różne kategorie wiekowe, ich zadaniem jest zaspokojenie wzrastającej w warunkach współczesnego życia potrzeby ciągłego kształcenia się[24]. Wśród placówek tych szczególne miejsce zajmują szkoły powiązane w system szkolnictwa.

J. Wołczyk zwraca uwagę, że w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych bieżącego stulecia na całym świecie odnotowano bardzo szybkie tempo rozwoju tego systemu, czyli procesu skolaryzacji. Towarzyszyły temu nie tylko duże nadzieje co do społecznych i ekonomicznych korzyści związanych z rozwojem szkolnictwa, lecz także tendencje do traktowania go jako swoistego trzonu, podstawy czy też centrum koordynacyjnego całego systemu oświaty[25]. Wymagało to z kolei przyjęcia nowych koncepcji oświatowych.

Zdaniem P.H. Coombsa nowa strategia oświatowa, stwarzająca oświacie możliwości kontynuowania swego dotychczasowego rozwoju, powinna przede wszystkim akcentować jakościowe jego aspekty, tzn. faworyzować reformy pedagogiczne niezbędne do lepszego przystosowania systemów kształcenia do zmieniającego się świata oraz sprawiać, że systemy te będą skuteczniejsze i dynamiczniejsze[26].

W takiej perspektywie system oświaty winien być zatem postrzegany jako integralna instytucjonalno-funkcjonalna całość, bez względu na to, jak funkcjonuje w określonych warunkach demograficznych i ekonomicznych[27].

1 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 295.
2 T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, wyd. 3,Warszawa 1975, s. 19.
3 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 139.
4 B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 54.
5 R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 56–57.
6 Z. Kwieciński, *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia* [w:] H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Poznań 1989, s. 48.
7 K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 52.
8 T. Pilch, *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 7, s. 32.
9 J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*, Warszawa – Kraków 1989, s. 15.
10 J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, s. 15.
11 T. Bauman, T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2012, s. 46.
12 S. Kowalski, *Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania społeczeństwa*, „Rocznik Pedagogiczny" 1984, t. 9, s. 29.
13 E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004, s. 29–30.
14 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 31.
15 A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, s. 26.
16 J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 44.
17 S. Kowalski, *Metodologiczne...*, *op. cit.*, s. 30.
18 W. Jacher, *Wewnętrzne warunki wzrostu i zanikania integracji społecznej*, „Studia Socjologiczne" 1975, nr 5.
19 T.J. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1977, s. 7.
20 *Ibidem*, s. 8.
21 A. Czubiński, *Najnowsze dzieje Polski. 1914–1983*, Warszawa 1987, s. 239.
22 *Ibidem*, s. 239.
23 *Ibidem*, s. 239, 240.
24 R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 331.
25 J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, Warszawa 1974, s. 36.
26 P.H. Coombs, *Pour une strategie globale et universelle de I education, W.L. education en clevenir*, Paris 1975, s. 189.
27 *Ibidem*, s. 189, 190.

Rozdział 3

Stratyfikacja społeczna w pierwszych dekadach XXI wieku Nierówności społeczne jako spadek po zmianie ustrojowej

Pojęcie stratyfikacji społecznej należy do kluczowych zagadnień w badaniach społecznych i edukacyjnych. W najszerszym rozumieniu oznacza ono wertykalne aspekty struktury społecznej, a więc może obejmować swym zakresem wszystkie rodzaje nierówności. Stratyfikacją mogą więc być różne postacie hierarchii, podziałów, dystansów, barier, rozumiane jako zjawiska obiektywne, np. nierówności wynikające z dystrybucji dochodów. Stratyfikacją są również wszystkie zachowania i postawy cechujące się wyższością lub wynikające z poczucia niższości, czego przykładem są samooceny pozycji społecznej, identyfikacje z klasą robotniczą czy średnią, hierarchia prestiżu i inne aspekty świadomości jednostek, o ile kreują one stosunkowo trwałe struktury. W socjologii anglosaskiej nazwę „stratyfikacja społeczna" stosuje się często zbiorczo, odnosząc ją do struktury społecznej, systemu uwarstwienia i podziałów klasowych[1].

Najczęściej pojęcie stratyfikacji i sama stratyfikacja społeczna oznaczają stopniowanie jednostek na skali wyższości – niższości – równości, zgodnie z pewnymi powszechnie akceptowanymi

podstawami oceny[2]. Dodać należy, że stratyfikacja ze względu na płeć i wiek występuje we wszystkich społeczeństwach.

Zdaniem A. Giddensa stratyfikacja społeczna, czyli uwarstwienie, oznacza podział społeczeństwa na warstwy. Podkreślić należy, że odwołując się do stratyfikacji społecznej, zwracamy uwagę na nierówności pozycji zajmowanych przez jednostki w społeczeństwie. W większości społeczeństw tradycyjnych oraz we wszystkich współczesnych krajach uprzemysłowionych występuje stratyfikacja ze względu na zamożność, stan posiadania oraz dostęp do dóbr materialnych i wytworów kultury[3].

Początek teoriom uwarstwienia dał M. Weber. Jego koncepcja, przyjęta przez socjologów amerykańskich, stanowiła impuls do rozwoju intensywnych badań empirycznych uwarstwienia społecznego w amerykańskiej socjologii wychowania. Autor ten stwierdza, że podziały klasowe wynikają nie tylko z panowania lub niepanowania nad środkami produkcji, lecz także z różnic ekonomicznych niemających bezpośredniego związku z posiadaniem, do których zalicza przede wszystkim kwalifikacje, czyli umiejętności i referencje jednostki. Uważa on, że duży wpływ na szanse życiowe jednostki ma jej pozycja rynkowa. Tak więc osoby pracujące na stanowiskach kierowniczych i inteligencja zarabiają więcej i mają lepsze warunki do pracy niż na przykład robotnicy. Dzięki zdobytym kwalifikacjom – studiom, dyplomom, nabytym umiejętnościom – są bardziej „rynkowi" niż inni, pozbawieni ich ludzie[4]. W ślad za tym W. Warner opracował metodę uzyskania przynależności stratyfikacyjnej za pomocą wskaźnika „ocenianego uczestnictwa", a zwłaszcza wskaźnika „cech pozycji społecznej". Wyznaczała go suma punktów określających rodzaj zawodu, poziom ekonomiczny i stopień wykształcenia[5].

Z polskich autorów warto przywołać koncepcję J. Szczepańskiego. Według niego system stratyfikacji to system uregulowanej nierówności, w którym członkowie zbiorowości

ułożeni są wyżej lub niżej, zgodnie z przyjętymi normami ważności[6].

Podobnie stratyfikację społeczną określa Z. Ziembiński. Uważa on, że jest to podział społeczeństwa na kategorie, do których przynależność daje pozycję społeczną wyżej lub niżej cenioną, korzystniejszą lub mniej korzystną, dającą podstawy do uzależnienia od siebie ludzi innych kategorii takiego podziału, względnie związaną z uzależnieniem[7].

Dodać należy, że stratyfikacja jest ukazaniem ludzi żyjących na jakimś terytorium[8], pełniących określone funkcje: gospodarcze, oświatowe, religijne i inne, dla nich samych i dla innych. Jest jakby pionowym wymiarem środowiska życia człowieka, w którym ludzie zajmują w strukturze społecznej określone miejsce ze względu na kryterium: ekonomiczne, wykształcenia, wiedzy, władzy, majątku, zróżnicowania kariery szkolnej i drogi do zawodu. W niektórych społeczeństwach występuje dopełnianie się tych kryteriów, a w innych – nie.

Źródłem przemian stratyfikacyjnych naszego społeczeństwa w okresie przejścia od kapitalizmu do socjalizmu była radykalna likwidacja ziemiaństwa i burżuazji jako klas społecznych dokonana w drodze uspołecznienia wielkiej własności w rolnictwie i przemyśle. Analizując ten fakt, J. Szczepański zwraca uwagę na zaczątek rozpadu tych klas już pod koniec okresu międzywojennego, wywołany kryzysem gospodarczym oraz dążeniami emancypacyjnymi klasy robotniczej i chłopstwa, a także na pogłębianie się tego stanu w warunkach okupacji. Faktem jest powolne zanikanie ich szczątkowych sił w toku powojennych, dwudziestoletnich przemian gospodarczo-społecznych[9].

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że w rozważaniach na temat stratyfikacji społecznej pojawia się często odwołanie do zagadnienia więzi społecznej. Jej istotą jest odgrywanie różnych ról społecznych przez poszczególnych członków społeczeństwa, a zatem ich wyróżnianie się z całej grupy. Jest to jeden z mechanizmów współżycia społecznego. Społeczeństwo bowiem poszukuje możliwości kształtowania swoich kompetencji z jednej

strony do współżycia, z drugiej zaś – do wyróżniania się. W takim rozumieniu problem stratyfikacji społecznej wiąże się z problemem kształcenia. Analiza tego związku stwarza zatem szansę nadania stratyfikacji społecznej nowego, ponadhistorycznego aspektu, co w przypadku strategii kształcenia polegać może na ograniczeniu wyłączności państwa. Co więcej, pozwala traktować oświatę jako szansę realizacji tożsamości jednostkowej i grupowej[10].

Z powyższego wynika, że akcentowanie podziałów stratyfikacyjnych społeczeństwa z jednej strony związane jest z ideologicznym utrwaleniem nierówności społecznych, z drugiej zaś może dawać podstawę koncepcjom rewolucyjnym czy ewolucyjnym, mającym na celu zniesienie istniejących podziałów. Przejście z jednej kategorii podziału stratyfikacyjnego do innej jest określane jako awans społeczny lub jako degradacja, jeśli zachodzi różnica w wartościowaniu tych kategorii[11]. Awans lub degradacja oznaczają także zmiany w dostępności do edukacji.

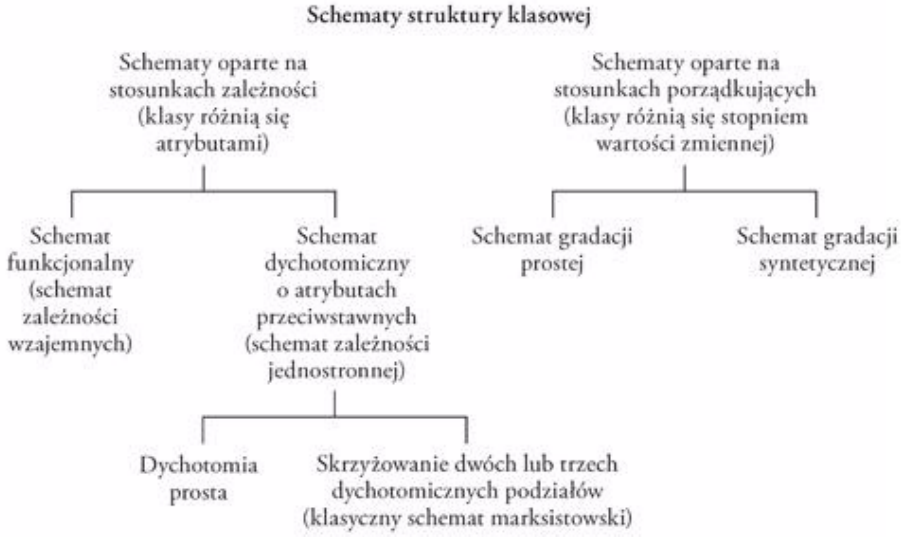
Dla dalszych rozważań w tej monografii istotne jest także ustalenie A. Zandeckiego. Z jego badań wynika bowiem, że to przede wszystkim wykształcenie było uznawane w naszym społeczeństwie za istotny czynnik decydujący o miejscu jednostki w strukturze społecznej[12]. Jeśli tak, to jego ogólnospołeczny wskaźnik jest uzależniony m.in. od wydolności systemu oświaty. W tym kontekście zasadniczego znaczenia nabiera pytanie o to, na ile kolejne reformy oświaty w Polce po roku 1989 przyczyniały się i przyczyniają do ogólnego stanu oraz efektywności tego systemu. Rozważania w tym zakresie stanowić będą główny wątek dalszej części pracy. W tym miejscu jednak tytułem naszkicowania ich kontekstu należy podjąć próbę stratyfikacyjnego opisu współczesnego społeczeństwa polskiego. Rozwarstwienie społeczne, obok reform oświatowych, jest bowiem kolejnym ważnym czynnikiem określającym dostęp do edukacji, zwłaszcza zaś szanse, jakie w tym zakresie ma obecnie młode pokolenie Polaków, zwłaszcza urodzonych po roku 1989.

Aby lepiej pokazać kierunek, a zwłaszcza zakres zmian w strukturze społeczeństwa polskiego po roku 1989, warto pokrótce

przypomnieć – wskazywaną w literaturze – jego strukturę w okresie sprzed roku 1989, a więc tzw. realnego socjalizmu. Ona to bowiem wpływała w dużym stopniu na szanse edukacyjne ówczesnego pokolenia Polaków.

Dokonując analizy struktur klasowo-warstwowych Polski, należy odwołać się do stratyfikacyjnych modeli klasyka socjologii tamtego okresu, S. Ossowskiego. Analizując podstawowe schematy struktury klasowej typowej dla realnego socjalizmu, zwraca on uwagę na atrybuty klas, ich stopień wartości zmiennej i rodzaje zależności (rysunek 1).

Rysunek 1. Schematy struktury klasowej


Schematy struktury klasowej
Schematy oparte na stosunkach zależności (klasy różnią się atrybutami)
Schematy oparte na stosunkach porządkujących (klasy różnią się stopniem wartości zmiennej)
Schemat funkcjonalny (schemat zależności wzajemnych)
Schemat dychotomiczny o atrybutach przeciwstawnych (schemat zależności jednostronnej)
Schemat gradacji prostej
Schemat gradacji syntetycznej
Dychotomia prosta
Skrzyżowanie dwóch lub trzech dychotomicznych podziałów (klasyczny schemat marksistowski)

Źródło: S. Ossowski, *Z zagadnień struktury społecznej*, Warszawa 1968, s. 217.

Wskazywana na rysunku 1 dychotomiczna koncepcja struktury społecznej zakładała uogólnienie na całe społeczeństwo stosunku dwuczłonowego asymetrycznego, w którym jedna strona jest uprzywilejowana kosztem drugiej. Społeczeństwo w tej koncepcji rozpadało się na dwie klasy, korelatywne i przeciwstawne, w ten sposób, że każdą z nich charakteryzuje stosunek każdego jej członka do osobników klasy przeciwstawnej[13].

Zdaniem S. Ossowskiego schemat dychotomiczny można było wyróżnić nie tylko ze względu na jego dwuczłonowość, lecz także ze względu na to, że człony tego systemu charakteryzujemy przez atrybuty przeciwstawne: klasa pracująca – klasa niepracująca; eksploatatorzy – eksploatowani; rządzący – rządzeni; klasa posiadaczy – klasa nieposiadających. Czyniło to klasy w schemacie dychotomicznym członami stosunku asymetrycznego, charakteryzowanego jako zależność jednostronna typu władzy lub przemożnego wpływania na czyjeś losy: niewolnik jest pod władzą pana, chłop – pod władzą dziedzica. Nie wyłączało to jednak funkcjonalnej zależności obustronnej pomiędzy członami tego asymetrycznego stosunku.

Zauważyć należy, że dychotomiczny schemat stratyfikacyjny wskazywany przez S. Ossowskiego nie uwzględniał istnienia w strukturze społecznej klas pośrednich. Ich wprowadzenie do niego komplikuje go zatem. Warto przypomnieć, że z dwóch krańcowych koncepcji klas pośrednich jedną możemy wiązać z Arystotelesem, drugą zaś z K. Marksem. Według pierwszej z nich klasą zasadniczą jest klasa średnia. Bogaci i biedni to klasy, które stanowią odchylenia od pozycji normalnych. Klasa średnia nie jest klasą pogranicza, ale klasy skrajne w pewnym sensie są klasami marginesów. Dominacja klasy średniej (silniejszej od obu pozostałych) w strukturze społecznej jest postulatem dobrego ustroju. W myśl drugiej koncepcji zasadniczymi klasami w strukturze społecznej są dwie klasy skrajne. Klasa średnia jest mniej ważna, jest typową klasą pogranicza. Istnienie jej łagodzi dychotomię, jest odchyleniem od jej idealnego typu. Pomiędzy koncepcjami klas średnich Arystotelesowską i Marksowską jest miejsce dla interpretacji „neutralnej", traktującej wszystkie trzy człony równorzędnie[14]. Typ ujmowania struktury społecznej zawierający w sobie koncepcję klas pośrednich nasuwa schemat innego rodzaju – schemat gradacji. Społeczeństwo przedstawia się w „postaci warstwowego układu trzech lub większej liczby klas, z których każda jest pod takim samym względem wyższa lub niższa od innych"[15]. Tutaj każda klasa jest określana przez swój stosunek

do innych klas, ale jest on pojmowany jako stosunek podporządkowujący. Podkreślić należy, że rozróżniamy dwie wersje schematu gradacji: gradację prostą (system wyższych i niższych klas jest oparty na stopniowaniu jakiejś obiektywnie wymierzalnej cechy; konkretnie chodzi tu o gradację zamożności, ilości mienia, którym się rozporządza, stopnia udziału w dochodzie społecznym) i gradację syntetyczną (o pozycji społecznej decydują różne czynniki, np. styl życia jako świadectwo zamożności, wysokość dochodu jako zewnętrzny objaw roli społecznej, którą się odgrywa; w ten sposób powstaje skala syntetyczna, uwzględniająca w jednym szeregu stopień zamożności, wykształcenia, budżet wydatków, stanowisko zawodowe i pochodzenie)[16].

Obok opisanego wyżej schematu dychotomicznego i gradacji S. Ossowski wyróżniał jeszcze inny schemat, tj. zależności klasowej, który nazywał funkcjonalnym (por. rysunek 2). Społeczeństwo dzieliło się w nim na klasy połączone stosunkiem wzajemnej zależności ujętej w jej aspekcie „organicznym" (nie wykluczał on negatywnej korelacji interesów).

Rysunek 2. Funkcjonalna stratyfikacja struktury klasowej

Funkcjonalna stratyfikacja struktury klasowej
Schematy oparte na stanowiskach szeregujących
Schematy oparte na stosunkach zależności
Schematy prostej gradacji
Schematy syntetycznej gradacji
Dychotomiczny schemat jednostronnej zależności
Schemat funkcjonalny
Dychotomia prosta
Skrzyżowanie dwóch lub trzech podziałów dychotomicznych (klasyczny schemat marksistowski)

Źródło: S. Ossowski, *Z zagadnień struktury społecznej*, Warszawa 1968, s. 260.

Charakteryzuje się je za pomocą różnych, ale nie wzajemnie sprzecznych właściwości. System klas społecznych wyróżnionych

na podstawie kryteriów funkcjonalnych może się układać w hierarchię klas, gdyż pewne kategorie ról społecznych są pod różnymi względami uprzywilejowane w stosunku do innych. W tym schemacie widzimy hierarchię klas nie ze względu na jakąś gradację, którą traktowałoby się jako jednolitą: klasa C może być wyższa od klasy B w inny sposób, z innych względów niż klasa B od klasy A.

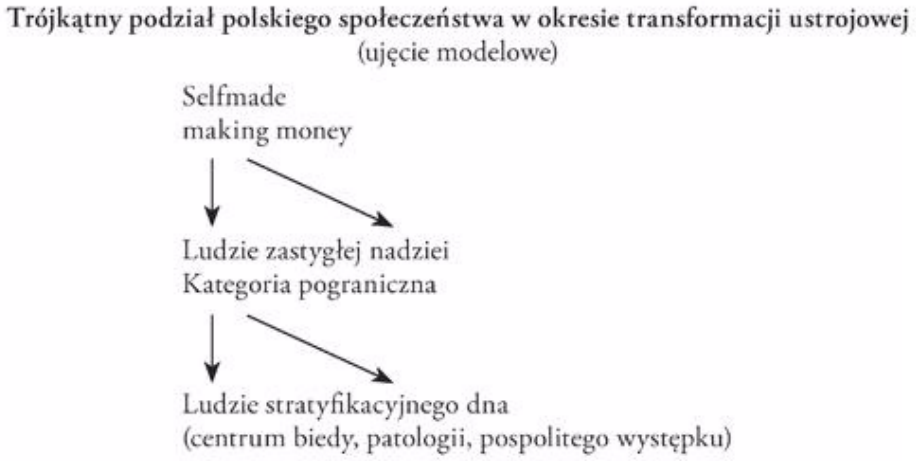
Schemat funkcjonalny przedstawiał równocześnie pionowy układ warstw, a więc zbudowany był na stosunkach zależności wzajemnej oraz stosunkach asymetrycznych[17]. Były one charakterystyczne dla socjalistycznej struktury klasowej (rysunek 2).

Struktura ta zmieniła się wyraźnie po roku 1989. Przyczyniła się do tego transformacja polityczno-ustrojowa, a zwłaszcza ekonomiczna. Jedną z pierwszych prób opisu nowej stratyfikacji społecznej, która miała wpływać na szanse edukacyjne młodego pokolenia Polaków, była koncepcja T. Frąckowiaka. Jej znaczenie dla nauk pedagogicznych jest szczególne, autor ten wskazywał bowiem na rozwarstwienie społeczeństwa polskiego typowe dla środowiska lokalnego. Proponowany przez niego w roku 1990 schemat stratyfikacyjny miał kształt trójkąta, sama koncepcja opierała się zaś na kilku założeniach:

1. W społeczeństwie istnieją wyraźnie oddzielone i różniące się wzajemnie pozycje – w przeciwnym wypadku nie istniałaby skala do mierzenia drogi awansu lub degradacji przebytej przez jednostki.
2. Pozycje należy układać w hierarchii pionowej, to znaczy tak, aby jedna znajdowała się powyżej drugiej – inaczej ruch jednostek byłby bezładny i bezkierunkowy, wówczas zniknęłyby kryteria kariery i degradacji, oba te pojęcia po prostu straciłyby sens.
3. Pomimo wyraźnych różnic między pozycjami granice między nimi są porowate i przechodzenie od jednej do drugiej pozycji jest możliwe – w innym przypadku kariera byłaby pojęciem pustym, niemającym odpowiedników w rzeczywistości[18].

Układ warstw społecznych w Polsce w dobie transformacji T. Frąckowiak przedstawiał zatem w postaci trójkąta (rysunek 3). Podzielony jest on na trzy nierówne pola: górne, środkowe i dolne. Górne pole jest niewielkie, można w nim umiejscowić indywidua społeczne szybko awansujące ekonomicznie. Należą do niego ludzie, którzy żyją ponad kryzysem lub obok niego. Jednostki te nie są jednak przedstawicielami klasy wyższej. Ich społeczne zachowanie, jak również sposób robienia fortun stoją w sprzeczności z zasadami sprawiedliwości społecznej.

Rysunek 3. Podział polskiego społeczeństwa



Źródło: T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 77.

Ludzie „szczytu" to „ludzie zrobieni przez siebie", „ludzie kroczący drogą kariery w wulgarny sposób"[19].

Środkowe pole jest stosunkowo duże – mieści jednostki i rodziny, które można nazwać kategorią pogranicza między górą a stratyfikacyjnym dołem. Są to ludzie, których rewolucja systemu własności usytuowała pomiędzy bogactwem a biedą. Tkwią oni w obawie o jutro. Są oni zawodowo solidni i respektują zasady moralne, kierując się poczuciem honoru i głosem sumienia. Nie mają oni dwóch cech służących do wspinania się po drabinie społecznej: trzeźwości oraz egoizmu. Gdy los kieruje ich ku stratyfikacyjnemu dołowi, tracą życiowy optymizm i nadzieję na

odmianę losu. Cechą ludzi środkowego pola jest przeciętność, która wyraźnie odróżnia ich od ludzi stratyfikacyjnego dołu, a także tych należących do pola górnego.

Dolne pole to stratyfikacyjny dół – mieści ludzi zagrożonych upadkiem moralnym i ubóstwem. Wśród nich są i tacy, którzy wyzbyli się podstawowych wartości i utracili prospołeczną orientację. Są tam ludzie biedni, lecz uczciwi, są ludzie niechętni do pracy, którzy stoją w opozycji do wszystkiego, co wymaga wysiłku. Są wreszcie ludzie niepełnosprawni, jako że i oni często nie radzą sobie z otaczającą ich rzeczywistością[20].

T. Frąckowiak wyraźnie zastrzegał, że tak przedstawiony podział społeczeństwa powinien być tymczasowy. Zadaniem młodej demokracji miało być zatem dążenie do takiego podziału, w którym warstwy średnie obejmowałyby jak największą liczbę ludności. Tak rzeczywiście się stało. Pokazują to wyraźnie kolejne próby typologii stratyfikacyjnych z lat późniejszych.

Jako jedną z ciekawszych typologii, a przy tym pierwszą z nich, warto przypomnieć bardzo rozbudowany model analizy struktur klasowych i warstwowych Polski według typów społeczeństw opracowany przez Z. Zagórskiego w roku 1996[21]. Rezygnując z jego bardziej szczegółowego omówienia w tym miejscu, jako że pozostaje on poza zasadniczym nurtem moich rozważań, ograniczę się do podania o nim tylko kilku informacji ogólnych. Autor wyróżnił kilka typów stratyfikacyjnych społeczeństw drugiej połowy XX wieku:

- społeczeństwo realno-socjalistyczne, w którym istniał system klasowy sektorowy i brak było systemu stratyfikacyjnego;
- społeczeństwo transformacyjne, w którym dominował układ klasowo-warstwowy mieszany i w którym można zauważyć zalążki systemu stratyfikacyjnego;
- społeczeństwo obywatelskie charakteryzujące się układem klasowym rynkowym.

Wskazał on również na system rozwiniętej stratyfikacji, wyróżniając warstwy „wyższe”, „średnie”, „niższe” i „podklasę”.

Pojawiły się one jako skutek okresu transformacji. Wiązał się on bowiem z ogromnymi modyfikacjami, które były rezultatem przejścia w stan gospodarki rynkowej. Wynikały z tego poważne konsekwencje ekonomiczne dla wielu rodzin. Społeczeństwo rozwarstwiało się, wyodrębniając sfery ubóstwa. Z drugiej jednak strony pojawiły się osoby dobrze zarabiające. Zdaniem B. Fatygi prowadziło to zarówno do ukształtowania się młodych, bogatych, kreatywnych, zaangażowanych i pełnych inicjatywy elit, jak i do powstania środowisk zmarginalizowanych, które istnieją zamknięte we własnych gettach cywilizacyjnych i są narażone na dziedziczenie ubóstwa[22].

Oczywiste jest, że sytuacja taka musiała wpływać na załamanie się wcześniejszego, wulgarnego egalitaryzmu oświatowego, który był charakterystyczny dla formacji socjalistycznej. Jednocześnie jednak mocno zróżnicowała ona szanse edukacyjne Polaków, zwłaszcza z młodego pokolenia. Dostęp do edukacji, a także jej jakość widoczna w zróżnicowaniu oferty edukacyjnej na publiczną – nieodpłatną oraz prywatną – komercyjną rychło okazały się uzależnione od możliwości finansowych poszczególnych warstw społecznych, ściślej zaś – pochodzących z nich jednostek.

To zróżnicowanie szans edukacyjnych w zależności od czynnika ekonomicznego dobrze oddaje późniejsza, bo z roku 2004, propozycja modelu struktury społecznej w Polsce. Jej autorem jest H. Domański. Obejmuje ona dziewięć następujących segmentów:

- inteligencja, wyższe kadry kierownicze przedsiębiorstw i urzędników państwowych;
- pracownicy umysłowi średniego szczebla, tacy jak: kierownicy wydziałów, technicy, pielęgniarki, księgowi;
- pozostali pracownicy umysłowi wykonujący rutynowe prace biurowe i pracownicy handlu i usług;
- właściciele firm poza rolnictwem;
- robotnicy wykwalifikowani i fizyczni pracownicy nadzoru, którzy są przybliżonym odpowiednikiem kategorii brygadzistów i mistrzów;
- robotnicy niewykwalifikowani;

- robotnicy rolni i chłopi;
- ludzie pozostający poza rynkiem pracy, jak emeryci czy gospodynie domowe;
- ludzie biedni[23].

Analizując to zestawienie, zauważyć można, że jego autor rozbudował w nim przede wszystkim stratyfikację warstwy średniej, kosztem skondensowania warstw pozostałych.

Takiej luki nie ma układ uwarstwienia społeczeństwa polskiego według propozycji pedagoga społecznego S. Kawuli z roku 2004. Według niego warstwy polskiego społeczeństwa kształtowały się inaczej. Tworzyły je bowiem:

- elita pieniądza jako klasa wyższa;
- biznesmeni i kadry kierownicze dobrze prosperujących firm;
- klasa średnia wyższa z inteligencją nowego stylu, dobrze lokującą się na wolnym rynku, obejmującą absolwentów szkół wyższych „potrzebnych" specjalności;
- mały biznes, pracownicy umysłowi, usługi, administracja, stara inteligencja;
- klasa średnia – „potrzebni" robotnicy wykwalifikowani oraz rolnicy i farmerzy „rynkowych" specjalizacji;
- klasa średnia niższa – „średniacy" w każdej profesji, emeryci z preferencjami, a także robotnicy niewykwalifikowani, rolnicy średniorolni oraz robotnicy rolni;
- klasa niższa – obszar *underclass*, zaczątki podklasy wielkomiejskiej, bieda -wiejska[24].

Jak zatem widać, sytuacja edukacyjna oraz dostęp do oświaty poszczególnych warstw musiały być zróżnicowane. Wpływały na to nie tylko czynniki ekonomiczne, lecz także kulturowe i środowiskowe. Można zatem ocenić, że oddziaływanie kolejnych reform oświatowych po roku 1989 na tę sytuację również musiało być zróżnicowane. Zależało bowiem od dostępności do alternatywnych dla publicznej oferty propozycji kształcenia. Najkorzystniej pod tym względem wypadały warstwy wskazane wyżej w czterech pierwszych punktach.

Analiza przemian w strukturze klasowo-warstwowej Polski po roku 1989 w kontekście ogólnej sytuacji edukacyjnej Polaków byłaby niepełna bez wskazania na sytuację wsi, gdzie obok pięciu kategorii ludności rolniczej, tj.: rolników chłopów, rolników tradycyjnych, rolników zmodernizowanych, rolników przedsiębiorców typu farmerskiego, rolników przedsiębiorców specjalistów, zaczęło się obecnie formowanie dwóch nowych kategorii ludności rolniczej, a mianowicie: rolników rzemieślników oraz właścicieli zakładów usługowych. Ich kształtowanie się jest dostrzegane przy tym zarówno w makro-, jak i mikroskali (tj. w poszczególnych zbiorowościach lokalnych). Obie wskazane kategorie ludności wiejskiej wpływają na dalsze różnicowanie się mozaiki społeczno-zawodowej, a także na zmiany w sposobie prowadzenia gospodarstw rolnych. Mają ponadto wpływ na systemowe zmiany dokonujące się w procesie ewolucji od modelu tradycyjnego chłopskiego rolnictwa do modelu rodzinnego przedsiębiorstwa rolnego[25].

Kreśląc obraz przemian struktury społecznej Polski, które dokonały się w wyniku transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku, należy także wspomnieć o nasilaniu się zjawiska ruchliwości społecznej (ruchliwość pionowa i pozioma). Pojęcie to dotyczy przemieszczania się jednostek i grup między różnymi pozycjami socjoekonomicznymi. Ruchliwość pionowa oznacza ruch w górę i w dół drabiny społecznej. O jednostkach, których własność, dochody i status wzrastają, mówimy, że wykazują ruchliwość w górę, a o jednostkach, które poruszają się w przeciwnym kierunku, mówimy, iż wykazują ruchliwość w dół. W społeczeństwach nowoczesnych duża jest ruchliwość pozioma, dotycząca geograficznego przemieszczania się jednostek, przeprowadzających się do innych dzielnic, miast i regionów. Ruchliwość pionowa i ruchliwość pozioma często się krzyżują, wówczas gdy osoba pracująca w danym mieście dla jakiejś firmy otrzymuje awans na wyższe stanowisko w jej filii w innym mieście.

Interesujące w tym miejscu jest to, że ruchliwość społeczną bada się na dwa sposoby. Po pierwsze, można przyglądać się indywidualnym karierom zawodowym, a więc śledzić, jak zmienia się pozycja jednostek w ich życiu zawodowym. Zazwyczaj nazywa się to ruchliwością wewnątrzpokoleniową. Inny rodzaj analizy polega na badaniu, w jakim stopniu dzieci w swojej karierze zawodowej idą w ślady swoich rodziców i dziadków. Ruchliwość tego rodzaju nazywa się ruchliwością międzypokoleniową[26].

Jak zaznacza H. Domański, ruchliwości społeczne są wskaźnikiem barier nierówności. Informują o równościach szans lub o ich braku, wywierają wpływ na gospodarkę i stosunki społeczne. Wspomniany autor, dokonując przeglądu wątków teoretycznych, przedstawia cztery podstawowe nurty analiz nad ruchliwością społeczną. Prowadzi także rozważania dotyczące wpływu ruchliwości na: formowanie się struktury społecznej, stabilność polityczną, efektywność ekonomiczną oraz funkcjonowanie jednostek[27].

Wysoka ruchliwość zmniejsza ostrość podziałów społecznych w Polsce po roku 1989, powodując minimalizowanie napięć związanych z negatywną jej oceną. Jednocześnie jednak uwidaczniają się czynniki ograniczające pozytywny wpływ ruchliwości społecznej na stabilność systemu, takie jak: mechanizmy dziedziczenia pozycji, ograniczony zakres merytokratycznej selekcji ludzi zdolnych, brak pewności, czy ruchliwość społeczna może przeciwdziałać zablokowaniu szans w klasach niższych oraz niewiadoma dotycząca reorientacji postaw w kierunku popierania *status quo* i przyjmowania wartości klas wyższych. Wpływ na efektywność ekonomiczną to inaczej oddziaływanie na system społeczny, utożsamiany z zasadami organizacji i ujmowany w kategoriach rozwoju, w którym ruchliwość jest traktowana jako jeden z warunków efektywności, natomiast wpływ na funkcjonowanie jednostek to analiza psychologicznych konsekwencji ruchliwości społecznej[28].

Na wzajemną zależność ruchliwości oraz formułowania się dystansów i barier zwracali uwagę K. Marks, W. Sombart oraz M.

Weber. Z kolei A. Giddens wskazał na „zamykanie się" szans ruchliwości, traktując ją jako czynnik, który ma sprzyjać formowaniu się klas w roli odrębnych podmiotów. Wprowadził pojęcie *capacities*, tj. możliwości rynkowych, o których decydują tzw. zasoby (poziom wykształcenia) oraz nagrody jednostek (np. zarobki). Wpływ ruchliwości na stabilność polityczną to inaczej jej wpływ na natężenie potencjalnych konfliktów, z czym wiąże się zablokowanie szans. Wysoka ruchliwość zmniejsza ostrość podziałów społecznych, co powoduje minimalizowanie napięć związanych z negatywną jej oceną, podczas gdy niska ruchliwość może powodować powstawanie sytuacji konfliktowych[29].

S.M. Lipset i R. Bendix zwrócili uwagę na to, że rozmiary ruchliwości w dużym stopniu zdeterminowane są przez dokonujące się w społeczeństwach uprzemysłowionych zmiany strukturalne. Z tego powodu są prawie identyczne, jednak ich konsekwencje charakteryzują się różnorodnością. Jest to związane z istnieniem wielu różnorodnych hierarchii stratyfikacyjnych, opartych np. na kryterium majątku oraz społecznego prestiżu. W każdej z nich pozycję jednostki określa inny czynnik, np. pochodzenie rodziny, zasługi, charakter konsumpcji czy wykształcenie[30].

Powyższy przegląd pozwala na dokonanie oceny, że tradycyjny podział klasowy społeczeństwa polskiego w pierwszych dekadach XXI stulecia pod wieloma względami był coraz słabszy, a jego miejsce zaczynał zajmować coraz bardziej rozbudowujący się podział warstwowy. Przynależność warstwowa jest skorelowana z wieloma nierównościami, od średniej długości życia i ogólnego stanu zdrowia do dostępu do edukacji dobrze płatnych zawodów. Tak więc zjawisko zróżnicowania i nierówności społecznych w decydującym stopniu uwarunkowane jest zmianami w strukturze zawodów wykonywanych obecnie przez Polaków. Tym samym stanowi w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedlenie kariery edukacyjnej, wyznaczającej miejsce w określonej klasie społecznej. W relacji do struktury zawodowej można przy tym wyróżnić skalę prestiżu (wymiar symboliczny) i skalę

socjoekonomiczną (wymiar korzyści ekonomicznych i kulturowych). Taki stan rzeczy prowokuje zatem do postawienia pytania o treść i jakość reform oświatowych po roku 1989, zwłaszcza w kontekście zachwiania egalitaryzmu w dostępie do edukacji, będącego wynikiem rozwarstwienia się polskiego społeczeństwa. To one bowiem są jednym z najważniejszych czynników wpływających na szanse edukacyjne, ściślej zaś dostępność do coraz bardziej pożądanego sukcesu, którym jest zdobycie wykształcenia dającego odpowiedni status społeczny.

W tym kontekście należy na koniec poświęcić jeszcze trochę miejsca problemowi nierówności społecznych, analizowanemu z punktu widzenia pedagogiki społecznej. To one nie tylko mogą być czynnikiem sprawczym reform oświatowych, lecz także wpływać na ich przebieg, zasięg, społeczny odbiór, w rezultacie więc na ich powodzenie.

T. Frąckowiak, analizując to zagadnienie, wskazuje na to, że w miarę przechodzenia od komunistycznego autorytaryzmu do postkomunistycznego pluralizmu lat dziewięćdziesiątych XX wieku coraz silniej widoczna jest obiektywna konieczność poprawy losu grup społecznych zagrożonych marginalizacją. Według niego jest ona tylko paradoksalnie anomijnym rozwojem polskiego modelu demokracji. W głęboko podzielonym i zróżnicowanym społeczeństwie nie ma miejsca na egalitaryzację, także oświatową. Ciągle pogłębiający się konflikt między nadzieją a trzeźwością myślenia o szansach na lepszą przyszłość dzięki złagodzeniu selekcyjnej funkcji wychowania dopełnia niechęć do narzuconej polskiemu społeczeństwu koncepcji życia, w której wszystko podlega władzy i ideologii[31]. Pod naporem żądań, społecznych roszczeń i narodowościowych dążeń, po kompromisach osiąganych racją, a nie szantażem użycia siły i przemocy, nastała polska wolność. Jej specyfikę dobrze uchwycił T. Frąckowiak, pisząc, że

> [...] łatwo zboczyć z ewolucyjnej drogi ku demokracji i niechcący wejść na niebezpieczne, kręte ścieżki żywiołowej zmiany władania, panowania, ideologii i działania, ekonomiki i polityki. Żywiołowość

> wyciąga rękę do negacji starego i absolutyzacji nowego czasu. Obraca się przeciwko pożądanej kontynuacji i progresji. Niebezpieczeństwo ukryte w gwałtowności zmiany jest spore[32].

Obawy T. Frąckowiaka potwierdziły niestety logika, zasięg, charakter oraz rezultaty przekształceń ustrojowych. Jednym z nich, szczególnie dramatycznym, było narastanie nierówności społecznych, chociaż wcześniej wydawało się, że nowa rzeczywistość automatycznie usunie wcześniejsze podziały.

Innym problemem okazały się niezbyt udane próby zbudowania społeczeństwa obywatelskiego, opartego na kanonach demokracji, egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej. Wskazuje na niego m.in. J. Czapiński w swoich diagnozach społecznych[33].

Warto przypomnieć, że po roku 1989 mówiło się o narodzinach społeczeństwa opartego na zasadzie pluralizmu, tzn. prawnie zabezpieczonej różnorodności w życiu politycznym, jak również ekonomicznym i kulturalnym. Jest oczywiste, że pluralizacja życia społecznego i mechanizmy rynkowe w gospodarce nie mogły pozostać bez wpływu na sferę społeczną. Odbudowa społeczeństwa obywatelskiego miała być społeczną konsekwencją zniesienia blokad oddolnej, niezależnej od państwa instytucjonalizacji. Zakładano, że podstawy ekonomiczne rozwoju społeczeństwa obywatelskiego stworzy proces prywatyzacji.

Istotnym momentem kształtującym świadomość społeczną było odziedziczenie przez państwo po poprzednim systemie zobowiązań do realizacji szeroko rozumianych świadczeń społecznych. Zobowiązania te, jak wskazuje E. Wnuk-Lipiński, były w poprzednim systemie wypełnione „pustym pieniądzem". Autor ten zaznacza, że państwo jest praktycznie jedynym dawcą tych świadczeń, co przy kontrolowanym deficycie budżetowym oznacza niewywiązywanie się z zobowiązań. Powoduje to powstawanie nowych napięć społecznych i postaw roszczeniowych[34].

Ogólnie można powiedzieć, że przed rokiem 1989, a więc w okresie realnego socjalizmu, dalecy byliśmy od doskonałego ładu monocentrycznego. Po roku 1989 dokonał się proces transformacji od ładu monocentrycznego do ładu pluralistycznego. W latach

1989–1993 zmiany oparte były głównie na paradygmacie neoliberalizmu. Nastąpiło w tym okresie wiele zmian korzystnych dla Polski, ale też neoliberalizm spowodował obniżenie stopy życiowej i co najmniej zagrożenie dla znaczącej części społeczeństwa. W okresie 1993–1997 dominowała praktyka socjoliberalna, sprzyjająca niestety narastaniu nierówności społecznych. Niemniej upadek ładu monocentrycznego został wymuszony przez społeczeństwo i odbył się przy pewnej tolerancji ze strony uprzednich elit instytucjonalnych. W pierwszych latach postkomunistycznych transformacja ładu społecznego dokonywała się pod przewodnictwem nowych elit przy znacznej tolerancji społeczeństwa. Zmiany zachodzące w Polsce wskazywały jednak na słabość państwa, a także specyfikę nowego porządku organizacyjno-instytucjonalnego. Powstawały silne instytucje ekonomiczne, często o niejasnej strukturze własności, z dużym udziałem kapitału zagranicznego poza strukturami demokracji[35]. Rodziło to nowe napięcia, a nawet konflikty społeczne. Ich rezultatem było narastanie i utrwalanie się nierówności społecznych. Jedną z ich konsekwencji było załamanie się egalitaryzmu w dostępie do edukacji, a także zróżnicowanie dostępu do pozapublicznych ofert kształceniowo-oświatowych.

Warto również przypomnieć opinię R. Dahrendorfa. Twierdzi on, że współczesne konflikty społeczne mają ścisły związek z gwałtowną zmianą ustroju własności. Znaczy to, że interesy ekonomiczne są podstawowymi elementami życia społecznego. Życie społeczne wytwarza interes grupowy, obejmuje pobudzenie i nacisk, powoduje podziały, wytwarza opozycję, wykluczanie i wrogość[36]. Prowadzi to do zróżnicowania socjalnego, widocznego także w ograniczeniach w dostępie do oferty edukacyjnej. Uwidacznia się w tym silnie czynnik społecznej zmiany.

Sytuację pogarsza fakt, że wbrew nieustannym „równościowym” deklaracjom i zapewnieniom różnorodne formy nierówności społecznej są trwałym elementem życia społecznego w Polsce. Wydaje się nawet, że zjawisko to ciągle przybiera na sile. Dynamika wszystkich niemal wskaźników jakości życia

wskazuje w ostatnich latach na gwałtowny wzrost nierówności społecznej, a co więcej – na pogłębiającą się polaryzację, zarówno w skali globalnej, jak i wewnątrz każdej zbiorowości postrzeganej jako autonomiczna całość społeczna. Szybka i jaskrawa akumulacja bogactwa na jednym biegunie uwypukla bardziej jeszcze rozmiary ubożenia na biegunie przeciwnym i pogłębia ból, który powoduje pauperyzacja[37].

Analizując nierówności społeczne, trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę na rozpad lub zmianę pozycji klas, warstw i grup społecznych, które obserwujemy od 1989 roku do dzisiaj. Zauważyć należy, że polską rzeczywistość społeczną po roku 1989 przenikają czynniki ryzyka i niepewności. Sprzyja temu wzrastająca stopniowo akceptacja prawa do własności jako podstawy wolności człowieka. Utrwala to jednak myślenie o nowej, swoistej stratyfikacji warstw marginesu społecznego, a więc podklasowych warstw niższych. Jest to wyraźny wskaźnik narastania nierówności społecznych i załamania się wizji budowy sprawiedliwego społeczeństwa demokratycznego.

W taki kontekst społeczno-ekonomiczny wpisują się reformy oświatowe po roku 1989.

---

1 H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2004, s. 47.
2 W. Wesołowski, *Studia z socjologii klas i warstw społecznych*, Warszawa 1962, s. 178.
3 A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 327.
4 *Ibidem*, s. 306.
5 *Ibidem*, s. 62.
6 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 20.
7 Z. Ziembiński, *Elementy socjologii*, Poznań 1994, s. 54.
8 S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 24.
9 J. Szczepański, *Zmiany w strukturze klasowej społeczeństwa Polskiego* [w:] A. Sarapata (red.), *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej. Studia*, Warszawa 1965, s. 35.
10 K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995, s. 129.
11 W. Wesołowski, *Teoria, badania, praktyka. Z problematyki struktury klasowej*, Warszawa 1975, s. 45.

12 A. Zandecki, *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrzeganiu wykształcenia jako wartości* [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000, s. 173.
13 S. Ossowski, *Z zagadnień struktury społecznej*, Warszawa 1968, s. 109.
14 S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Warszawa 1986, s. 142.
15 *Ibidem*, s. 148.
16 S. Ossowski, *O strukturze...*, *op. cit.*, s. 154.
17 Por. S. Ossowski, *Z zagadnień...*, *op. cit.*, s. 260 oraz *idem*, *O strukturze...*, *op. cit.*, s. 170.
18 T. Frąckowiak, *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3, Szkoła i jej środowisko lokalne*, Poznań 1990, s. 57.
19 T. Frąckowiak, *Kształcenie...*, *op. cit.*, s. 79.
20 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 81.
21 Z. Zagórski, *Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo Polski*, Wrocław 1996, s. 32.
22 B. Fatyga, *Młodzież w Polsce. Oczywistości i idiosynkrazje*, „Pedagogika Społeczna" 2012, nr 2, s. 39.
23 H. Domański, *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 2004, s. 239.
24 S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2004, s. 104, 115.
25 J. Turowski, *Chłopi: stara czy nowa struktura społeczna* [w:] I. Machaj, J. Styk (red.), *Wieś. [Materiały z ogólnopolskiej konferencji socjologicznej, Lublin, 8–9 października 1993]*, „Stare i Nowe Struktury Społeczne w Polsce", t. 2, Lublin 1995, s. 16.
26 A. Giddens, *Socjologia*, *op. cit.*, s. 322.
27 H. Domański, *O ruchliwości...*, *op. cit.*, s. 46.
28 H. Domański, *O ruchliwości...*, *op. cit.*, s. 47.
29 A. Giddens, *Socjologia*, *op. cit.*, s. 234.
30 S.M. Lipset, R. Bendix, *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*, przeł. A. Gella, Warszawa 1964, s. 318.
31 T. Frąckowiak, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 44.
32 *Ibidem*, s. 46.
33 Por. J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2014. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2014, s. 235–268.
34 Por. E. Wnuk-Lipiński, *Kształtowanie się nowego ładu instytucjonalnego* [w:] M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński (red.), *Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, Warszawa 1994, s. 17 oraz K. Zagórski, *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*, „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 4, s. 27–42.

35 K. Wszeborowski, *Demokratyczny ład społeczny* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2000, s 44.

36 R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, przeł. S. Bratkowski *et al.*, Warszawa 1993, s. 56.

37 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 89.

Rozdział 4

Problem wykluczania społecznego na przełomie XX i XXI wieku a poszukiwanie demokratycznej strategii edukacji

Jednym z najistotniejszych zagadnień podejmowanych w społecznym dyskursie jest wykluczanie społeczne. Jego skutki dotykają różne grupy, które określa się jako „wyłączone ze sposobu życia, zasobów oraz warunków życia, jakie są zwyczajowe i akceptowane w danej społeczności”[1]. W tym znaczeniu przestrzeń społeczna może być uznana za miejsce, w którym uwidaczniają się podziały między uprzywilejowanymi i wykluczanymi w różnych wymiarach ich indywidualnego i grupowego funkcjonowania. Społeczną odpowiedzią na ten stan rzeczy są inicjatywy służące przeciwdziałaniu wykluczaniu. Realizacja tego celu należy również do ważnych zadań oświaty XXI wieku.

Po prawie półwieczu upominania się o upowszechnioną szkołę, tzn. równą i sprawiedliwą, nowa stratyfikacja społeczna lat dziewięćdziesiątych ignoruje elementarne reguły gry o edukację. W społeczeństwie zdążającym ku nowemu liberalizmowi ekonomicznemu, zamiast zanikać, nasilają się życiowe trudności. Utrwala się dychotomiczny podział na biednych, bezradnych oraz

bogatych, którzy lekceważą sprawiedliwość i wspierający ją system wartości etycznych. Dzieje się tak, że młoda demokracja tylko dla niektórych jest oczywistym faktem oraz imperatywem moralnym. Rodzi się zatem zwątpienie w jej sens. W ślad za pytaniem o losy i kształt demokracji idzie pytanie o współczesne uwarunkowania i formę procesów socjalizacyjnych oraz przyszłość i futurologiczny kształt edukacji. Dotychczasowe ich postacie muszą bowiem ulec strukturalnemu, ideologicznemu i funkcjonalnemu przeobrażeniu. Wymiana cywilizacji wymusza transformację oświatową, która niekoniecznie dokonywana jest w celu zrównoważenia potencjalnych uprawnień z szansami życiowymi. Bardziej prawdopodobne staje się to, że jedna i druga nabierają w ręku elit i „superelit" cech narzędzi strukturotwórczych. Powiedzieć można, że jednostkową szansę rozwoju i wychowania określa racja posiadanego panowania nad wolą innego człowieka[2].

Współczesna polska stratyfikacja, sankcjonująca uspołecznioną wersję kapitalizmu, a także towarzyszące jej konflikty między prawami obywatelskimi, szansami życiowymi i wychowaniem dla wolności sprawiają, że o perspektywie uczłowieczenia pola wolnościowego osoby i społeczeństwa stanowią nadmierne zindywidualizowanie i ekonomiczne zróżnicowanie dostępności do wysoce edukogennego środowiska wychowawczego. Również to ona sprawia, że wychowawcze środowisko przeciwstawia nastawienie nostyczne illistycznemu. Skutkiem tego nie uczy angażowania się we wspólnotę i sprawia, że zinstytucjonalizowane wymiary i obszary edukacji dbają o zróżnicowanie, nie zaś o zrównywanie poziomów rozwojowych wychowanków[3]. Analizując ten wymiar edukacji, wskazać zatem należy na konieczność wyraźnej specjalizacji zawodowej oraz kompetencyjne zorientowanie edukacji instytucjonalnej. Ta droga prowadzi bowiem obecnie do normalności życiowej w polskim złożonym procesie przemian społecznych.

Źle się jednak dzieje, gdy powszechna restrukturalizacja grup społeczno-zawodowych, która dokonuje się w Polsce po roku

1989, pomija talenty i uzdolnienia oraz specjalne atrybuty człowieczeństwa jako czynniki awansu. Proces taki bowiem wyzbywa filozofię życia z potrzebnego aktywizmu. Ze względu na ideę służenia ekonomii i produktywności prowadzi on do coraz większych deformacji stosunków społecznych. Gasi więc optymizm życiowy jednostek.

Tak więc obecność demokracji w wychowaniu – tradycyjnie mała – niewielka pozostaje i dzisiaj. Oddala się perspektywa realizacji planów życiowych i emancypacji przez wychowanie. Człowiek staje do ostrej konkurencji z losem, mając świadomość przegranej, konieczności rezygnacji z dążenia do obranego celu. Nie można zapomnieć, że jest to w dużej mierze konsekwencja narzuconych Polsce w drugiej połowie XX wieku „rządów wschodniego kolektywizmu". Jego ideologia kusiła wielką obietnicą równości społecznej, sprawiedliwości i perspektywą dobrobytu. Nie była mu obca oświeceniowa czystość racjonalistyczna, prowadząca z pokolenia na pokolenie do zaniku ontycznych wartości oraz zabezpieczających je instytucji. Wschodni kolektywizm brał też z pozytywizmu to wszystko, co kojarzyło się z pracą i cywilizacją przyszłości. Dla niego ważny był czyn, wsparty na konserwatywnym heroizmie lub na jednej z jego demokratycznych odmian[4].

Zmiana systemu polityczno-społecznego na demokratyczny, która dokonała się w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, rozbudziła polskie nadzieje na odrodzenie wolności. Miała ona zatriumfować nad upowszechniającym się darwinizmem społecznym i deterministyczną koncepcją życia. Niestety, gdy dla jednych nastał czas odnowy, to dla innych – przeciwnie. W wielu sferach życia społecznego i gospodarczego kryzys rozwojowy nabrał cech kryzysu destruktywnego. Ten ostatni z kryzysów, mocno dotykając najsłabsze ekonomicznie grupy społeczne, potwierdzał słuszność stanowiska głoszonego przez katastroficzne kierunki współczesnej humanistyki[5].

Nasuwają się więc dramatyczne pytania o to, czy w warunkach polskiej kulejącej demokracji nie ma nadziei na rządy rozumu, a

życie bez godności i w ekonomicznym poniżeniu znacznej części społeczeństwa ma być wiodącą zasadą organizacji stosunków społecznych oraz nową filozofią życia. Cóż można powiedzieć, kiedy hasłowa demokracja, urynkowienie, prywatyzacja czy reprywatyzacja są wartościami względnymi, przy czym wyznacza je po prostu silniejszy? Czy jest słuszne to, że kariera przestaje być jedynie fragmentem życia, lecz jako proces wpisana jest w biografię człowieka i staje się tym samym częścią składową jego tożsamości, decydując o jego powodzeniu czy też skazując go na wykluczenie? Pytania można by mnożyć.

Próbując się odnaleźć w tym labiryncie aspiracji i możliwości ich realizacji, fałszu i prawdy, postsolidarnościowe pokolenie Polaków radzi sobie, jak może. W rezultacie wiele tradycyjnych wartości podlega kontestacji, prawie wszystko staje się względne. Nie ma jednego powszechnie obowiązującego modelu moralno-etycznego, który stanowi naczelną zasadę funkcjonowania społeczeństwa otwartego. Stwarza to oczywiste zagrożenia, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi ubogich, bezradnych i pokrzywdzonych, mimo że formalnie nikt nie kwestionuje zasady sprawiedliwości ani równości społecznej i oświatowej jako warunku bezpieczeństwa w nowym świecie, zdominowanym przez neoliberalizm i postmodernizm.

Taki rozwój sytuacji społecznej w Polsce początków trzeciego tysiąclecia nie jest jednak ewenementem na tle dziejów demokracji w Europie. Współczesny polski neoliberalizm społeczno-ekonomiczny nawiązuje wszakże do funkcjonalnej teorii uwarstwienia, której główne tezy sformułowali K. Davis i W. Moore. To właśnie oni wskazali, że nierówności społeczne są warunkiem funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw rynkowych. Uważali, że jako takie stanowią one nieświadomy instrument obsadzania najważniejszych pozycji społecznych i ekonomicznych najbardziej wykwalifikowanymi jednostkami. Właśnie te mechanizmy widać było wcześniej w społeczeństwach Zachodu, które z założenia miały być przykładem równych szans[6]. Formowanie się nowego społeczeństwa przynosi też niestety

szereg kwestii żywiołowych i niekontrolowanych. Ze względu na rozszerzanie się jego zasięgu są one traktowane jako „pułapki" życia społecznego i relacji międzyludzkich. Państwo demokratyczne powinno zatem czuwać, aby reguły gry i mechanizmy współżycia społecznego, jak również normy prawne, stosunki ekonomiczne i systemy edukacyjne były jasne oraz nie prowadziły do selekcji i wykluczania.

Zauważyć wszakże należy, że teoretycznie każdy może osiągać sukcesy, jednak zaprzeczeniem modelu powszechnie dostępnej kariery jest wykluczanie z udziału w puli ważnych dóbr. Jego przyczyną mogą być deficyty statusowych uprawnień, czyli przypisanie do pozycji społecznej wynikającej z urodzenia, płci, rasy oraz innych cech, które są niezależne od woli i działania jednostki. W tym kontekście marginalizacja społeczna polega na ograniczonym uczestnictwie w porządku społecznym i ograniczonym dostępie do jego podstawowych instytucji.

Wykluczanie społeczne staje się w postsolidarnościowej Polsce jednym z najważniejszych problemów społecznych. Zrozumiałe więc jest, że koncentrują się na nim zainteresowania współczesnych nauk humanistycznych, w tym zwłaszcza socjologii i pedagogiki.

I tak w socjologii wskazuje się obecnie na nowe role społeczne. Są one podyktowane ścieraniem się różnych systemów wartości, opozycji i buntów przeciwko nowym, wyłaniającym się warstwom bogacących się. Pojawiają się mechanizmy utrudniające odejście od wzorca konfliktowego, brutalnego i opozycyjnego rozwiązywania osobistych i społecznych kwestii. Są to mechanizmy tzw. naznaczania społecznego, dziedziczenia społecznego, a nawet wykluczania społecznego. To także mechanizm ceremoniału degradacji statusu i retrospektywnych interpretacji biografii dewiantów[7]. Najczęściej trudno jest człowiekowi przełamać sytuację „zaklętego kręgu" społecznie destruktywnego naznaczania przez czynniki środowiskowe, psychofizyczne i inne[8].

Socjologia edukacji często wiąże wykluczanie ze szkoły z innymi zjawiskami, takimi jak wagarowanie, przestępczość, ubóstwo, brak opieki rodzicielskiej i brak zainteresowania nauką. Stopień wykluczania z procesu nauczania może jednak stanowić odzwierciedlenie znacznie szerszych wzorów wykluczania, tym samym niekorzystnej sytuacji społecznej.

Powszechnie wiadomo, że w Polsce początków trzeciego tysiąclecia zjawisko pauperyzacji znacznej części społeczeństwa przestało być fikcją. Największy niepokój społeczny wywołuje przede wszystkim bezrobocie, spowodowane zmianami społeczno-ekonomicznymi po roku 1989. Przyczynia się ono bardzo poważnie do rozwarstwienia społecznego na skali zamożności. Obok sfer ubóstwa tworzą się enklawy bogactwa. Powoduje to, że o szansie na szkołę i wychowanie decydują racja posiadanego przywileju ekonomicznego, a także dziedziczenie pozycji społecznej[9].

W tym kontekście badania nad symptomami wiązania kariery życiowej z pozycją społeczną określaną przez status wykształcenia podejmują badacze aspiracji Polaków połowy lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku.

I tak E. Tarkowska zwraca uwagę na zaczątki dekompozycji systemu instytucjonalnego na poziomie instytucjonalizacji oddolnej. Tworzą się nowe normy, np. dostrzegania opłacalności inwestycji edukacyjnych. Rośnie zaufanie do planowania zarówno wydatków, jak i swojej przyszłości – poprzez racjonalizację i optymalizację tego procesu. Coraz bardziej widoczna staje się orientacja na przyszłość[10].

Z kolei J. Kowalska wskazuje, że zamożność środowiska jest determinantą dostępności do placówek oświatowych. Jak wynika z przeprowadzonych przez nią analiz, najsilniej uzależnione od budżetu państwa były biedne gminy rolnicze. Przeznaczały one trzykrotnie mniejsze nakłady na oświatę w porównaniu z gminami zamożnymi. Także rodzice w zależności od dochodu rozporządzalnego w gospodarstwie domowym w zróżnicowanym zakresie przeznaczali wydatki na naukę szkolną dziecka[11].

Z. Kwieciński, analizując ruch odnowy edukacji w Polsce w latach osiemdziesiątych, zwraca uwagę na to, że w poszukiwaniu strategii edukacji demokratyzującej i humanizującej koncentrowano się na wyprowadzaniu jej z nędzy materialnej, uporządkowaniu jej prawnego funkcjonowania, uzyskiwaniu przez placówki oświatowe większej podmiotowości oraz odkłamaniu szkolnej humanistyki. Wszystko to po to, aby u najmłodszego pokolenia wzmocnić takie podstawowe wartości, jak współtworzenie człowieka i społeczeństwa bez alienacji, anomii i deprywacji[12].

Szansę na ukształtowanie się oświaty demokratycznej upatruje Z. Kwieciński w integracji na rzecz edukacji demokratycznej w obszarach nauki, polityki oraz administracji. Uważa on, że zasadniczymi warunkami umożliwiającymi ukształtowanie się oświaty demokratycznej są obiektywne istnienie myśli i tradycji demokratycznych w polskiej nauce i naszych dziejach, a także współczesny kontekst oświaty, stwarzający potrzebę nowej edukacji[13].

Warto tutaj również wskazać na kilka interesujących prac, które pojawiły się w ostatnim czasie. Są to przede wszystkim trzy publikacje Z. Kwiecińskiego, które ukazały się w roku 2002 (*Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*; *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*; *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*)[14]. Cytowany już wielokrotnie ich autor, nawiązując do badań nad społecznymi aspektami funkcjonowania szkoły miejskiej w PRL prowadzonymi w przeszłości, dokładniej zaś przed 30 laty, powraca do wybranych problemów marginalizacji i wykluczania jako generowanych m.in. przez współczesną szkołę oraz nieudolnie prowadzone procesy kształcenia w zakresie edukacji narodowej.

Zwracają także uwagę obszerne artykuły T. Pilcha (*Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji*, 2001) oraz J. Stochmiałka (*Teoretyczne koncepcje przezwyciężania zjawiska wykluczania społecznego w sytuacji ubóstwa*, 2002) poświęcone

tym problemom[15]. Autorzy ci podkreślają, że w państwie demokratycznym edukację postrzega się jako zobowiązanie ze strony społeczeństwa. Każdy bowiem obywatel ponosi odpowiedzialność za wspólny los. W tym dawaniu edukacji wyraża się także oddanie odpowiedzialności za rządzenie w ręce wszystkich obywateli. W celu realizacji tych zasad konieczne jest jednak przypisanie im właściwego znaczenia w strategicznym planowaniu edukacji. Nauka poświęca temu zagadnieniu sporo miejsca.

Równość praw wszystkich uczniów do właściwej edukacji pociąga za sobą odpowiadające jej przywiązanie do demokratycznego pojęcia egalitaryzmu, nie zaś elitaryzmu. Wynika stąd konieczność wprowadzenia takiej formy programu nauczania, która okaże się właściwa dla wszystkich uczniów, nie tylko dla tych, których zdolności oraz inne przymioty społeczne lub kulturowe predysponowałyby do nauki. Celem takiego programu jest wspieranie rozwoju uczniów, co pociąga za sobą uznanie edukacji za prawo człowieka, a nie za narzędzie w reprodukcji stratyfikacji społecznej czy w inżynierii społecznej. Takie stanowisko zaprezentował A.V. Kelly[16].

Podkreślić należy, że strategia edukacji demokratycznej postrzegana jest jako strategia globalna, ale także jako strategia zmiany. Wartościami naczelnymi edukacji są rozwój, otwartość na tolerancję czy otwartość wobec wiedzy. Edukacja demokratyczna powinna być zatem dostępna dla wszystkich. Nikt nie powinien być z niej eliminowany.

Analizując koncepcje A.V. Kelly'ego, należy wszakże postawić pytanie: czy polska współczesność oświatowa spełnia te warunki? Nie ma ona obecnie w sobie tyle entuzjazmu i wiary w tworzenie innego, lepszego świata, ile miała na początku zmian systemowych w roku 1989. Po raz wtóry przechodzi ze stanu euforii, ekstazy i samouwielbienia do surowej oceny swoich dokonań, a może braku większych osiągnięć. Kieruje się w stronę szans na zdobycie wykształcenia. Czasem zmusza do postrzegania wykształcenia w kategoriach środka chroniącego godność

zagrożoną ponad wszelką miarę przez ekonomizację, konfrontację, konkurencyjność i egoizm. W konsekwencji perspektywa realizacji szczytnych ideałów, wartości piękna, dobra oraz prawdy w drodze demokratyzacji polskiej szkoły staje się zamazana. Konieczny staje się więc konstruktywizm oświatowy, dopełniony aktywnością życiową, nieburzący podstawowych kategorii stosunków społecznych. Jest on związany z poszukiwaniem perspektyw trwania i rozwoju, z odnajdywaniem czynników korzystnie przeobrażających czas przyszły.

Wszystko to w doświadczalnej rzeczywistości oświatowo-wychowawczej sprowadza się do kilku ważnych czynności społecznych, a więc i pedagogicznych. Chodzi tu zwłaszcza o:

- umiejętność odnajdywania tego, co jest psychobiologicznym zadatkiem, szansą tworzenia i samotworzenia się (samorealizacji, samourzeczywistnienia) wychowanka;
- trafność ukierunkowania potencjalnie możliwej aktywności życiowej wychowanka na osiąganie ważnych celów i wartości w harmonii z regulującą mocą życia społecznego na podstawie norm etycznych, wspólnych dla wszystkich ludzi dobrej woli.

W wersji teoretycznej kierowanie aktywnością człowieka należy do ważnych czynników wyzwalania i upodmiotowienia jednostek, grup oraz całych kategorii społecznych. Jawi się zatem jako istotnie znaczący komponent szansy rozwoju, która winna mieć swoje instytucjonalne zabezpieczenie.

Jak wiadomo, w społeczeństwie demokratycznym wychowanie łączone bywa z imperatywem kategorycznym, bezwarunkowym nakazem oraz sugestią humanistycznego postępowania, a nawet z nich wyrasta. Wychowanek ma prawo rozwoju, społeczeństwo z kolei ma obowiązek stworzenia mu korzystnej po temu szansy. Próby tworzenia szansy są zatem

> [...] reakcją na odwieczne źródła niezgody: przywileje, hierarchię, wstręt do hedonizmu i konsumeryzmu. Wyrastają one z myślenia o

konieczności szukania kompromisu między wielkimi ideami, którymi są – pozornie sprzeczne ze sobą – indywidualizm i egalitaryzm[17].

Kwestia ta nabiera szczególnego znaczenia, kiedy zakłada się, że demokracja niesie za sobą pozytywne skutki w układach globalnych i lokalnych, a także indywidualnym życiu człowieka. Wiąże się z nią nadzieja na lepsze, pełniejsze i szczęśliwsze życie w różnych obszarach.

Reasumując, należy stwierdzić, że demokratyczne państwo, a takim jest Polska w pierwszych dekadach XXI wieku, ma swój wymiar w różnych układach edukacyjnych. Powinny one sprzyjać upowszechnieniu oświaty. W tej sytuacji środkiem kompensowania nierówności szkolnych, a także będącego ich konsekwencją wykluczania społecznego powinny być reformy oświatowe. Od ich racjonalności, a także powodzenia, widocznego w ułatwieniu dostępu do oświaty szerokim warstwom społeczeństwa, zależeć będzie, na ile nierówności te uda się w najbliższych latach zminimalizować.

---

1 P. Moisio, *The Nature of Social Exclusion – Spiral of Precariousness or Statistical Cattegry?* [w:] A. Muffels, P. Tsakloglou, D.G. Mayes, *Social Exclusion in European Welfare States*, Cheltenham – Northhampton 2002, s. 170.

2 S. Ossowski, *O strukturze społecznej*, Warszawa 1986, s. 23.

3 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 259.

4 L. Koćwin, *Polityka gospodarcza Polski w okresie transformacji ustrojowej*, Wrocław 1994, s. 5.

5 T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995, s. 34.

6 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*, „Studia Edukacyjne" 1996, nr 2, s. 58.

7 K. Gorlach, K. Czekaj, M. Leśniak, *Labirynty współczesnego społeczeństwa. Kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*, Warszawa 1996, s. 95.

8 S. Fountain, *Education for Development*, London 1996, s. 52.

9 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 126.

10 E. Tarkowska, *Nierówna dystrybucja czasu – nowy wymiar zróżnicowania społeczeństwa polskiego* [w:] H. Domański, A. Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*, Warszawa 1997, s. 195.

11 I. Kowalska, *Zdecentralizowany system finansowania zadań oświatowych na obszarze gmin wiejskich – teraźniejszość i oczekiwania wobec przyszłości, referat wygłoszony na III Zjeździe PTP*, Poznań 1998.

12 Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja humanistyczna. W poszukiwaniu „kluczy do nowego paradygmatu"*, referat z konferencji Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus", PAN, Jabłonna 1983 [niepublikowany].

13 Z. Kwieciński*, Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław 1985, s. 16.

14 Z. Kwieciński*, Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; *idem*, *Wykluczanie. Badanie dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; *idem*, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002.

15 T. Pilch, *Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji*, „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 1; J. Stochmiałek, *Teoretyczne koncepcje przezwyciężania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*, „Auxilium Sociale" 2002, nr 2.

16 A.V. Kelly, *Education and Democracy. Principles and Practices*, London 1995, s. 132.

17 T. Frąckowiak, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 134.

Rozdział 5

Aspiracje kształceniowe jako subiektywne podłoże innowacji oświatowych

Najogólniej rzecz biorąc, aspiracje kształceniowe należy rozumieć jako pragnienie zdobycia określonej wiedzy. Można to rozpatrywać z różnych perspektyw. Tak więc ujmowanie aspiracji kształceniowych jako rodzaju ludzkich pragnień lokuje je w psychologii. Z psychologicznego bowiem punktu widzenia aspiracje ujmuje się jako pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do celu, ambicje, przekonanie o własnych możliwościach w danym zakresie, w danej aktywności, będących dla człowieka podstawą oceny osiąganych wyników działania.

Według W. Łukaszewskiego aspiracje to idealne rezultaty działania, uświadamiane przez podmiot w formie pragnień i stanowiące składnik „ja" idealnego[1]. Aspiracje stają się zatem przedmiotem zainteresowania psychologów, niezależnie od tego, na jakie obiekty są skierowane. Według nich człowieka charakteryzują pewne stałe parametry dotyczące tego pragnienia, które mogą być traktowane jako właściwości psychiki. W tym rozumieniu dotyczą one bardziej natury dążenia do obiektu[2].

Inny sposób ujmowania aspiracji prezentowany jest w badaniach socjologicznych, które koncentrują uwagę na celach i obiektach dążeń. I tak np. B. Gołębiowski definiuje aspiracje jako swoiste zespoły dążeń, wyznaczone przez hierarchię celów. Przyjęcie określonej hierarchii celów silnie warunkuje działania

człowieka, przede wszystkim zaś jego pragnienia przejawiające się w tworzeniu i realizowaniu planów życiowych. Owe zaakceptowane i ważne cele są objęte silnie umotywowanym zamiarem realizacji[3].

Z kolei w ujęciu A. Janowskiego aspiracje to w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać[4]. Poziom aspiracji wśród socjologów jest zatem rozpatrywany jako określony ich stan, ujęty albo nieujęty w zbiorcze indeksy, przyjęty w szerszych grupach społecznych w kategoriach wartości: niski lub wysoki. Warto wskazać, że pojęcia aspiracji i poziomu aspiracji w znaczeniu socjologicznym używane są zamiennie[5].

Ogólnie rzecz ujmując, należy stwierdzić, że dla socjologów najważniejsza jest treść aspiracji, czyli ich aspekt jakościowy. Swoistą socjologiczną cechą pojmowania aspiracji jest zainteresowanie wartościami, sprawami czy rzeczami, które stanowią obiekt pragnień i dążeń. Dlatego też w praktyce socjolodzy skłaniają się do gromadzenia danych na temat dążeń, mniej przywiązując wagę do ich natury. Takie podejście sugeruje konieczność wyodrębnienia różnych typów czy też rodzajów aspiracji (ze względu na hierarchię celów i wartości leżących u ich podłoża). W powyższej perspektywie można zatem rozróżnić m.in. aspiracje edukacyjne, zawodowe i rodzinne. Kształtują się one pod wpływem różnorodnych czynników, takich jak: środowisko, w którym dziecko żyje, rodzina, szkoła, środki masowej komunikacji.

Dla dalszych rozważań w mojej monografii najważniejsze jednak są pedagogiczne aspekty definiowania aspiracji. Spośród wielu autorów zajmujących się tą problematyką warto powołać się w tym miejscu na W. Okonia. Definiując pojęcie aspiracji, podaje on, że jego źródłosłów jest łaciński[6], ono samo oznacza zaś dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów, realizacji jakichś ideałów życiowych[7]. Warto zwrócić uwagę, że według tego autora poziom aspiracji to przewidywany przez podmiot podejmujący

działania ich rezultat, ewaluowany z punktu widzenia osiągnięcia nakreślonego sobie celu.

Wątek ten podejmuje w swoich pracach wielu pedagogów. Trzeba tu wskazać m.in. S. Kowalskiego. Pisze on bowiem, że

> [...] poziom aspiracji uczniów i ich rodzin ma istotny wpływ na losy szkolne młodzieży. Zdarzają się sytuacje, kiedy mimo niesprzyjających warunków młodzież, dzięki swym uporczywym dążeniom, osiąga bardzo wysokie i pozornie trudne do zrealizowania cele. Aspiracje są wówczas czynnikiem dynamizującym. Ale bywa i tak, że dość dobre szanse nie są wykorzystywane z powodu niedbalstwa, opieszałości, braku ambicji. Zwykle jednak poziom aspiracji oscyluje w pobliżu warunków i dlatego też wraz z poprawą rzeczywistych warunków wzrastają aspiracje[8].

Myśl tę rozwija M. Kozakiewicz, który stwierdza, że pojęcie aspiracji występuje w koherencji z pojęciem poziomu aspiracji. Aspiracje oznaczają dążenie do osiągnięcia określonych, wytyczonych celów, pragnienie realizacji ambitnych planów, zadań itp. Z kolei poziom aspiracji można rozumieć dwojako. Po pierwsze, utożsamia się go z przekonaniem o własnych możliwościach, na podstawie których człowiek ocenia swoje wyniki jako udane lub nieudane. Po drugie, jest to stosunek rezultatów przewidywanych do uzyskanych w rzeczywistości[9].

W tym znaczeniu człowiek ma wysoki poziom aspiracji, jeśli przewiduje o wiele lepsze wyniki, niż uzyskuje, niski zaś wówczas, jeśli zakłada o wiele gorsze rezultaty niż te, które naprawdę osiąga. M. Kozakiewicz podkreśla, że mimo podobieństwa obu znaczeń poziomu aspiracji występuje pomiędzy nimi dość istotna różnica. W pierwszym znaczeniu jest on bowiem badany przez ustalenie subiektywnego poczucia własnej mocy i możliwości przez człowieka. Poczucie to staje się kryterium subiektywnej oceny jego osiągnięć i wyników.

W drugim ujęciu jest to wynik obiektywnego porównania ze sobą rezultatów z zamierzeniami[10]. Stanowi ono zatem punkt wyjścia do rozważań i badań pedagogicznych, podczas gdy pierwsze rozumienie bliższe jest psychologii. Jeśli odnieść to do

sfery kształcenia, można mówić o aspiracjach kształceniowych. Na tych ostatnich koncentruje się też pedagogika.

W nurcie pedagogicznym problematyce aspiracji kształceniowych i ich poziomu poświęcają obszerne fragmenty swoich badań M. Szymański, Z. Kwieciński i R. Borowicz. Warto zaznaczyć, że aspiracje kształceniowe łączą oni z selekcjami szkolnymi, które w ujęciu Z. Kwiecińskiego mogą uruchomić proces społecznej ekskluzji[11].

Reasumując to, co powiedziano wyżej, można zatem stwierdzić, że aspiracje kształceniowe oznaczają dążenie do uzyskania wiedzy umożliwiającej osiągnięcie zakładanych celów. W takim ujęciu stanowić będą subiektywne podłoże innowacji oświatowych.

---

1 W. Łukaszewski, *Osobowość. Struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974, s. 14.
2 A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 12.
3 B. Gołębiowski, *Społeczno-kulturalne aspiracje młodzieży. Studium socjologiczne*, Warszawa 1966, s. 98.
4 A. Janowski, *Aspiracje...*, *op. cit.*, s. 32.
5 *Ibidem*, s. 12.
6 Łacińskie słowo *aspirato* oznacza ‘oddech’. Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 18.
7 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 35.
8 S. Kowalski, *Rozwój aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokratyzacji*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 1.
9 M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 31.
10 *Ibidem*, s. 32.
11 Por. M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973; Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 1978.

Część II

Cywilizacyjne uwarunkowania reform oświatowych Zróżnicowanie miast i wsi polskich a kwestia selekcyjnego dostępu do oświaty

Rozdział 6

Pojęcie regionu, miasta i wsi w kontekście środowisk lokalnych oraz środowisk wychowawczych

Przechodząc do omówienia zagadnień regionalnego i środowiskowego zróżnicowania poziomu rozwoju współczesnej Polski w aspekcie dostępności do edukacji, trzeba na wstępie poświęcić nieco uwagi kwestiom terminologicznym.

Pierwszą z nich stanowi pojęcie regionu. Według P. Rybickiego region to część macierzystej, narodowej bądź terytorialno-politycznej zbiorowości, z której wyrasta i w obrębie której istnieje miasto. Inaczej mówiąc, region to umownie wydzielony, względnie jednorodny obszar odróżniający się od terenów przyległych określonymi cechami naturalnymi lub nabytymi. Podziału jakiegoś obszaru na zróżnicowane regiony (regionalizacja) dokonać można według różnego rodzaju kryteriów. Jednym z nich jest kryterium usystematyzowania naukowego. Z uwagi na nie rozróżnia się np. regiony fizyczno-geograficzne (naturalne, klimatyczne, glebowe), gospodarcze (rolniczo-przemysłowe), regiony miejskie i wiejskie, a także administracyjne, będące przedmiotem planowania i zarządzania, regiony rozwinięte i zacofane. W różnych opracowaniach, w zależności od ich potrzeb, ujmuje się także regiony o charakterze złożonym, kombinowanym (np.

gospodarczo-administracyjne, miejskie – postindustrialne, wiejskie – zacofane).

Dla rozważań w mojej pracy najistotniejszy jest jednak podział regionów na miejskie i wiejskie oraz rozwinięte i zacofane (kryterium stopnia rozwoju)[1]. Skutkuje on bowiem bezpośrednio zróżnicowaniem środowisk wychowawczych w zależności od charakteru środowiska lokalnego. Jest pochodną rozróżnienia miasta i wsi. Trzeba zatem zatrzymać się na chwilę nad definicją pojęcia „miasto". Jest ono ujmowane rozmaicie, w zależności od badającej je dziedziny nauki. I tak przegląd ważniejszych definicji miasta rozpocząć należy od ujęć socjologicznych. Wskazywany przed chwilą P. Rybicki zwraca uwagę na ten aspekt miasta, który wyznacza wielkość grup i kręgów społecznych. Mówiąc inaczej, chodzi tu o złożoność struktury społecznej. Miasto cechuje heterogeniczność jego mieszkańców[2]. Autor ten wskazuje, że miasta powstawały ze skupienia się na niewielkich i naturalnie lub sztucznie ograniczonych obszarach ludności różnego pochodzenia. Jak przypuszczają niektórzy badacze, można początków skupień o charakterze miejskim doszukiwać się w późniejszych fazach życia plemiennego. Skupienia takie miały początkowo charakter niestały, przejściowy. Nadawały jednak szczególny charakter miejscom, w których się dokonywały[3].

Z kolei K. Przecławski terminem „miasto" określa zróżnicowaną zabudowę bądź zróżnicowaną architekturę budynków. Miasto to – według tego autora – mniej lub bardziej planowy układ urbanistyczny. Na podstawie urbanistyki i architektury miasta można odczytać jego historię. Miasto to środowisko, w którym dzieje się stale coś nowego, w którym ciągle do czegoś lub kogoś nowego trzeba się przystosowywać. Miasto staje się więc bardzo specyficznym miejscem na ziemi, dziwną enklawą, gdzie wszystko jest uregulowane według zegarka, wszystko zaplanowane, zmechanizowane, gdzie panują wyjątkowe stosunki społeczne[4].

Na inny jeszcze aspekt miasta wskazuje S. Rychliński. Według niego jest ono osiedlem wyróżniającym się znacznym skupieniem ludności o zróżnicowanej strukturze zawodowej, podlegającej

odrębnej administracji. Inaczej mówiąc, miasto to typ osiedla historycznie ukształtowany, wyznaczony istnieniem społeczności skoncentrowanej na obszarze o odrębnej organizacji, uznanej i określonej prawnie, wytwarzającej zespół trwałych urządzeń materialnych, o specyficznej fizjonomii, którą można uznać za wyróżniającą się z typowego krajobrazu[5].

Wreszcie B. Misztal wskazuje, że zakres pojęcia miasta wyznaczają: przestrzenna forma skupienia i zrzeszenia się ludności, struktura społeczna o określonym profilu złożoności, system tworzenia, dystrybucji i recepcji treści kulturowych oraz układ determinujący relację: jednostka – społeczeństwo[6].

Bliższe przedmiotowi moich rozważań jest jednak ujęcie socjopedagogiczne. Zgodnie z nim miasto to pewna zbiorowość terytorialna o określonej strukturze, w której realizuje się większość procesów społecznych.

Miasto, jak stwierdza T. Pilch, choć jest wtórną formą przestrzennego bytowania człowieka, współcześnie jednak skupia w większości krajów Europy większą część mieszkańców. Stanowi także specyficzne środowisko społeczne i wychowawcze[7], tworzone przez społeczność miejską.

Przed zdefiniowaniem pojęcia „wieś" należy zauważyć, że również ono stanowi przedmiot zainteresowania różnych dziedzin nauki. Implikuje ono wyodrębnienie specyficznego rodzaju środowiska lokalnego. I tak socjolog J. Szczepański określa tym terminem zasiedlony odcinek terenu, stanowiący historycznie ukształtowaną jednostkę osadniczą, której ludność zajmuje się głównie pracą na roli i czerpie z niej podstawy egzystencji. Wieś jest skupieniem kilkudziesięciu lub kilkuset rodzin. Rodziny te łączy wspólność zamieszkania, podobny rodzaj gospodarki, bliskość przestrzennego rozmieszczenia. Łączy je na podłożu bliskości przestrzennej szczególny stosunek społeczny, który nazywa się sąsiedztwem[8].

Z kolei J. Styk, definiując pojęcie „wieś", zwraca uwagę nie tylko na szereg elementów dynamicznych, lecz także na relację między wsią a szerszymi kategoriami życia społecznego. Według

niego wieś jest swoiście zamkniętym systemem społeczno-kulturowym, stanowiącym naturalny rezerwuar dla innych klas i warstw społecznych[9]. Traktuje on wieś jako zjawisko dynamiczne, złożone z wielu elementów, wśród których istotną rolę odgrywa gospodarstwo. Ludność wiejska żyje, mieszka, pracuje w skupiskach osiadłych. Wieś zatem stanowi rodzaj społeczności lokalnej.

Rozwijając tę myśl, warto podać, że według S. Czarnowskiego wieś stanowi lokalną społeczność zupełną. Jest ona zamknięta w sobie i obejmuje prawie wszystkie funkcje życia zbiorowego swoich członków, przeciwstawia się społecznościom podobnym innych wsi, jak również grupom i organizacjom istniejącym poza nią i ponad nią[10].

Odnosząc przytoczone wyżej definicje regionu, miasta i wsi do kontekstu rozważań pedagogicznych, pragnę w tym miejscu zaznaczyć, że mogą one stanowić kryterium wyodrębnienia zróżnicowanych rodzajów środowisk: społecznych, lokalnych i wychowawczych. Literatura na ich temat jest ogromna. Szczegółowe ich omówienie przekraczałoby ramy i założenia mojej monografii, dlatego też w tym miejscu odniosę się do nich skrótowo. Środowiska te mają bowiem podstawowe znaczenie dla dalszych rozważań o edukacji. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że w socjologii, podobnie jak w psychologii i pedagogice, dominuje tendencja do definiowania środowiska ze względu na jednostkę. Wyrazem tej tendencji są powszechnie przyjęte w socjologii określenia środowiska jako układu osób lub grup, z którymi spotyka się jednostka[11]. Gdy mówimy o środowisku bez odniesienia go do kogoś, możemy mieć na uwadze środowisko przyrodnicze, naturalno-społeczne, techniczno-społeczne itd. Nie wchodząc w te rozważania, poprzestanę tu na stwierdzeniu, że interesować mnie dalej będzie tylko pierwsze ze wskazanych ujęć środowiska.

Ogólnie można zatem powiedzieć, że mianem środowiska oznacza się krąg osób, rzeczy i stosunków otaczających człowieka w jego życiu indywidualnym i zbiorowym[12]. Występuje tu dwojakie

pojmowanie tego pojęcia: subiektywizujące (indywidualistyczne) i obiektywizujące (typowe). Reprezentanci pierwszego poglądu twierdzą, że nie ma dwóch różnych jednostek ludzkich przebywających w ciągu życia w identycznym środowisku, każda jednostka jest pod wpływami własnego, odrębnego środowiska. Ten punkt widzenia, użyteczny w psychologii, nie wydawał się przydatny do badań w obszarze socjologii i pedagogiki społecznej oraz praktyki, której te badania służą. Przyjęto tu zatem koncepcję środowiska zobiektywizowanego, tj. typowego środowiska społecznego, która ujmuje je od strony zbiorowości i dostrzega w nim sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek[13]. W takim rozumieniu środowisko – jak podaje H. Radlińska – to zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, oraz czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas[14].

Od definicji tej nie odbiega za bardzo socjologiczne ujęcie środowiska proponowane przez T. Szczurkiewicza. Według niego środowisko to ogół jednostek, zbiorów społecznych, materialnych i niematerialnych wartości społecznych, z którymi dany osobnik wchodzi w ciągu swego życia w stosunki społeczne, trwałe czy przelotne, oparte na stycznościach bezpośrednich i pośrednich[15].

Mianem środowiska społecznego P. Rybicki określa ogół jednostek i grup, z którymi osobnik wchodzi w styczności doraźne i nieregularne oraz z którymi łączą go oddziaływania typu pośredniego[16].

Podobnie środowisko społeczne rozumie J. Szczepański. Uważa on, że jest to ogół jednostek, kręgów społecznych, grup i innych zbiorowości, z którymi osobnik styka się w ciągu swego życia i które wywierają wpływ na jego zachowanie[17]. Wśród różnych składników środowiska społecznego za szczególnie doniosłe autor ten uważa rozmieszczenie zbiorowości ludzkich, które warunkuje częstotliwość i różnorodność kontaktów międzyludzkich, poziom wykształcenia jednostek i grup najsilniej powiązanych z osobnikiem, zwłaszcza rodziców, a także strukturę klasowo-

zawodową jednostek, grup i zbiorowości, jako czynnik wpływający na ekonomiczną i kulturalną stronę życia[18].

Obok środowiska społecznego bardzo ważną kategorią teoretyczną jest środowisko lokalne. Jego zdefiniowanie jest tym miejscu niezbędne z uwagi na to, że odgrywa ono ważną rolę w procesie kształtowania szans edukacyjnych.

Pod pojęciem „środowisko lokalne" będę tu rozumiała, za W. Okoniem, układ wytworzonych przez ludzi bądź przez przyrodę obiektów stanowiących podstawowe środowisko życia człowieka. Jest ono bardziej ustabilizowane na wsi niż w miastach i rejonach uprzemysłowionych, gdzie ludzie stosunkowo częściej zmieniają miejsce zamieszkania i pracy[19].

Środowisko lokalne w ujęciu współczesnej pedagogiki społecznej stanowi istotny czynnik oddziaływania społeczno-wychowawczego. W środowisku lokalnym można realizować szeroki wachlarz zadań szczególnie istotnych z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju osobowości dzieci i młodzieży[20].

S. Kowalski zwraca uwagę na to, że podstawowym elementem środowiska lokalnego jest społeczność lokalna. To ona bowiem ma bezpośredni wpływ na proces wychowania młodego człowieka. Według niego społeczność lokalna należy do zbiorowości i grup terytorialnych, tzn. takich, które charakteryzują się swoistym splotem stosunków społecznych wynikających z faktu zamieszkania na wspólnym terytorium i które są zdolne zaspokajać swoje potrzeby, a zatem są względnie samowystarczalne[21].

W naukach pedagogicznych pojęcia środowiska lokalnego i społeczności lokalnej występują często w kontekście środowisk wychowawczych i do niego są odnoszone. Trzeba zatem w tym miejscu przywołać również definicje środowiska wychowawczego i odnieść je do miasta i wsi.

Przegląd definicji środowiska wychowawczego rozpocząć należy od klasyka polskiej myśli socjologicznej – F. Znanieckiego. Według tego autora środowisko wychowawcze to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytworzyła dla osobnika mającego zostać

jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu. Istotną rolą środowiska wychowawczego jest społeczna kontrola, regulacja bodźców i wpływów środowiskowych przeprowadzona pod kątem widzenia możliwości realizacji zamiarów i celów wychowawczych. Charakterystyczną cechą tego środowiska jest celowa organizacja wpływów środowiskowych, a tym samym celowe oddziaływanie wychowawcy na wychowanka[22].

Nieco inaczej ujmuje istotę środowiska wychowawczego cytowany już wcześniej P. Rybicki. Pojęciem tym oznacza on bowiem sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe do kształtowania się życia jednostek, określoną przez wspólne doświadczenie i ogólną podstawę rozwoju ich osobowości[23].

Z kolei w ujęciu psychologicznym środowisko wychowawcze analizuje J. Pieter. Jest to dla niego złożony układ powtarzających się, stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia[24].

Podobnie ujmuje się istotę środowiska wychowawczego na gruncie pedagogiki. I tak dla przykładu K. Sośnicki pojęciem środowiska wychowawczego obejmuje ogół sytuacji wychowawczych. Przez sytuacje wychowawcze rozumie zaś ogół warunków, które działając na jednostkę, powodują u niej określone przeżycia psychiczne[25].

Zdaniem R. Wroczyńskiego środowisko wychowawcze to ogół wpływów wywieranych przez podstawowe grupy społeczne, placówki wychowawcze i środki masowego przekazu. Pod pojęciem „podstawowe grupy społeczne” rozumie on przy tym: rodzinę, grupę lokalną, grupę rówieśniczą[26]. Autor ten podaje, że środowisko wychowawcze to system bodźców zamierzonych, które są obliczone na osiągnięcie określonych celów wychowawczych[27].

Reasumując, można zatem powiedzieć, że istota kreowania środowiska wychowawczego polega na wydzieleniu z pola ogólnych wpływów środowiska (naturalnych, niezamierzonych) jego składnika szczególnego, ukonstytuowanego przez świadome czynności wychowawcze.

1 P. Rybicki, *Społeczeństwo miejskie*, Warszawa 1972, s. 116 i nast.
2 P. Rybicki, *Problematyka środowiska miejskiego*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14, s. 78.
3 P. Rybicki, *Społeczeństwo...*, *op. cit.*, s. 30.
4 K. Przecławski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*, Warszawa 1971, s. 87.
5 S. Rychliński, *Socjologia miasta*, „Przegląd Socjologiczny" 1935, t. 3, s. 7.
6 B. Misztal, *Socjologia miasta. Nauka i perspektywy praktycznych zastosowań*, Warszawa 1978, s. 35.
7 T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995, s. 165.
8 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 112.
9 J. Styk, *Chłopi i wieś polska w perspektywie socjologicznej i historycznej*, Lublin 1999, s. 29.
10 S. Czarnowski, *Podłoże ruchu chłopskiego* [w:] *idem, Dzieła*, t. 2, *Studia z historii myśli i ruchów społecznych*, Warszawa 1956, s. 173.
11 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, wyd. 2, Warszawa 1973, s. 72.
12 R. Wroczyński, *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968, s. 76.
13 Por. B. Passini, T. Pilch (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979, s. 45.
14 H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 20.
15 T. Szczurkiewicz, *Studia socjologiczne*, Warszawa 1969, s. 8.
16 P. Rybicki, *Społeczeństwo...*, *op. cit.*, s. 374.
17 J. Szczepański, *Elementarne...*, *op. cit.*, s. 251.
18 *Ibidem*, s. 254.
19 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 245.
20 M. Winiarski, *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa 1975, s. 132.
21 S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 77.
22 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, *op. cit.*, s. 66.
23 P. Rybicki, *Problematyka...*, *op. cit.*, s. 11.
24 J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław – Kraków 1960, s. 49.
25 K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 74.
26 R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966, s. 32.
27 *Ibidem*, s. 9.

Rozdział 7

Klasyczne przykłady typologii miast i wsi oraz kontinua wiejsko-miejskie a nierówności w dostępie do oświaty i szkoły

Omówienie klasycznych prób typologizowania miast i wsi rozpocząć należy od refleksji nad trudnościami w doborze kryteriów klasyfikacyjnych. Wynikają one zarówno z różnorodności elementów, które można brać tu pod uwagę, jak i ze złożoności tych kryteriów. Widoczna jest ponadto spora rozbieżność w opiniach naukowych co do sposobu definiowania i zakresu samych pojęć, takich jak „duże miasto", „średnie miasto", „małe miasto".

Powołać się zatem wypada w tym miejscu na W. Mirowskiego. Podaje on, że przy badaniach skupisk miejskich stosuje się wiele różnorodnych kryteriów klasyfikacji miast. Najczęściej spotyka się typologie oparte na kryteriach genetycznych oraz funkcjonalnych. Za podstawę typologii funkcjonalnych przyjmuje się dominującą funkcję społeczno-ekonomiczną miasta, a jako wskaźnik stosuje się strukturę zawodową ludności. Wyodrębnia się wtedy np. ośrodki górnicze, przemysłowe, handlowe, komunikacyjne, uniwersyteckie, społeczne, rekreacyjne bądź ośrodki o funkcjach mieszkalnych. Niekiedy podział funkcjonalny bazuje na kryteriach terytorialnego oddziaływania miasta i wyróżnia skupiska o zasięgu ogólnokrajowym, regionalnym czy lokalnym. Najprostsza jest

klasyfikacja uwzględniająca stopień złożoności funkcji i wyodrębniająca ośrodki jedno- i wielofunkcyjne[1].

Do badań nad dostępnością do oświaty przydatne są także typologie genetyczne. Wśród nich najbardziej rozpowszechniony jest podział miast na ośrodki nowe (młode) i stare. Granicę czasową między tymi kategoriami wyznacza zwykle wydarzenie, które istotnie zmieniło warunki funkcjonowania danego społeczeństwa, np. transformacja ustrojowa w Polsce po roku 1989. Arsenał konwencjonalnych, klasycznych teorii miasta nie jest jednak zbyt wielki i obejmuje w zasadzie opis jego typów ze względu na dwa kryteria:

- stopnia industrializacji (miasta przedprzemysłowe, miasta podlegające procesom uprzemysłowienia i miasta przemysłowe);
- wielkości (miasta małe, średnie, duże, wielkie oraz metropolie miejskie).

Odnośnie do pierwszego ze wskazanych podziałów przedstawiciele takiego sposobu myślenia o mieście, m.in. R. Redfield, M. Singer, G. Sjöberg czy B.F. Hoselitz, uważali, że społeczeństwa ludzkie muszą przejść pewne konieczne i przez to naturalne etapy rozwoju. Obejmują one trzy stadia: społeczeństwo tradycyjne, pozbawione ośrodków miejskich typu przemysłowego i związanej z nimi kultury industrialnej; społeczeństwo przejściowe (uprzemysławiające się) oraz społeczeństwo miejskie, w którym znaczna większość ludności mieszka w miastach przemysłowych[2].

Odnośnie do drugiego podziału wskazać można klasyczną, trójstopniową typologię miast W. Wincławskiego z lat siedemdziesiątych XX wieku (miasto małe, średnie i duże). Inspiracją do niej było szybkie uprzemysłowienie niektórych regionów i miast Polski, charakterystyczne dla socjalistycznej polityki gospodarczo-ekonomicznej z lat siedemdziesiątych XX wieku, która stawiała sobie za cel dogonienie w rozwoju państw Europy Zachodniej. Zapewne pod jego wrażeniem autor ten pisał,

że od momentu uprzemysłowienia małe miasto zachowawcze przekształcało się w niespotykanym w skali kraju tempie w miasto średniej wielkości, proces urbanizacji pociągał zaś za sobą szereg konsekwencji natury społeczno-kulturowej i wychowawczej. Wzrastała bowiem ranga miasta w rejonie i w całym kraju. Z ośrodka wielofunkcyjnego odgrywającego role usługowe dla najbliższej okolicy rozwijało się ono w miasto z dominującą funkcją przemysłową[3].

W interesującym nas kontekście środowisk życia implantacja wielkiego przemysłu w stosunkowo słabe cywilizacyjnie ośrodki miejskie prowadziła często do zubożenia ich warstwy cywilizacyjno-kulturowej. Na równoczesny rozwój obu tych sfer nie starczało środków. W tej sytuacji zyskiwał przemysł, który miał znaczenie strategiczne dla ustroju społeczno-politycznego.

Spośród różnych typów miast utrwalonych w tym okresie, a więc w latach przedliberalnego, socjalistycznego totalitaryzmu ostatnich dekad XX wieku, w dalszych częściach pracy interesować mnie szczególnie będą miasta średnie i małe. Te przestrzenie życiowe wydają się bowiem obecnie najbardziej zachowawcze, zwłaszcza w obliczu niejasnej perspektywy ich progresji, związanej z rozwojem polskiej odmiany kapitalizmu lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Interesującym zadaniem jest zatem przeanalizowanie, czy i na ile charakter tych przestrzeni zmieniły zmiany społeczne w Polsce po roku 1989. Warto zatem prześledzić trendy rozwoju (bądź stagnacji) miejskiej struktury cywilizacyjnej na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Miasta tego okresu nazywa się w literaturze przedmiotu miastami późnonowoczesnymi[4].

E. Rewers wyróżnia trzy obszary doświadczenia przestrzeni społecznej tych miast:

- przestrzeń przeznaczoną do konsumpcji;
- przestrzeń segregacji;
- przestrzeń „pomiędzy”, tj. pomiędzy inkluzją a ekskluzją społeczną, podporządkowana kontroli, ale zawieszająca działania wczesnej segregacji[5].

Co ciekawe jednak, w tradycyjnej literaturze naukowej miasto średnie jako odrębna kategoria socjologiczna właściwie nie występuje. Powstawanie miasta średniego uznawano bowiem za konglomerat cech wielkomiejskich i małomiasteczkowych, za zbiorowość pozbawioną własnej specyfiki[6]. W kategoriach przestrzeni egzystencjalnej człowieka proces ten analizowano głównie z uwagi na następujące kryteria: jakość funkcjonowania administracyjno-urzędniczego, sformalizowane normy i standardy architektoniczne i urbanistyczne, estetyka i walory społeczne architektury, skuteczność gospodarowania władz miejskich, relacje pomiędzy warunkami miasta a planami zagospodarowania przestrzeni.

Według J. Kunickiego w socjalistycznej formacji ustrojowej stosunkowo najbardziej jednolitą kategorię tworzyły miasta liczące od 75 do 100 tys. mieszkańców. Do nich też głównie, choć nie tylko do nich i nie do każdego z nich, odnosił on pojęcie miasta średniego, oznaczającego pewien typ ośrodka kulturalnego o osobliwym charakterze. Chodzi o te miasta, które przez cały okres powojenny znajdowały się i nadal się znajdują w zbliżonej sytuacji administracyjnej, demograficznej, społeczno-ekonomicznej oraz przestrzennej i których dotychczasowy rozwój przebiegał w podobny sposób[7]. Z punktu widzenia przestrzeni życia środowiska wychowawcze tych miast wydają się stosunkowo najbardziej stabilne. Stabilizacja struktury społecznej oraz instytucjonalnej nie sprzyjała jednak zbytnio przemianom i aspiracjom proedukacyjnym.

Obecnie, tj. na początku XXI wieku, rozwija się inny jeszcze wariant procesu urbanizacji. Polega on na włączaniu miast średnich i małych do sieci miast połączonych z centralnym, wielkim ośrodkiem (metropolia), co w perspektywie globalizacji zapobiegać ma wyłączeniu ich z ekonomicznej progresji. Z drugiej strony miasto średniej wielkości, wsparte europejską ideą autonomii lokalnej, staje się ostatnią nadzieją na kontynuowanie tradycji kolebki kulturowej, wobec odwrotu od doktryny państw narodowych. To właśnie w takiej wielkości organizmie miejskim

najłatwiej zachować ciągłość środowiska zamieszkania, codziennych przemieszczeń w sensie ekologicznym, wreszcie codziennej aktywności mieszkańców. W przeciwieństwie do metropolitalnych dzielnic, pustostanów mieszkaniowych albo w najlepszym razie sypialnianego zaplecza centrum, gdzie proces alienacji jednostek osiąga swoje ekstremum, miasto średniej wielkości wciąż jeszcze daje stosunkowo największe szanse na zachowanie środowiska lokalnego. Oczywiście przy założeniu, że jego wyposażenie infrastrukturalne oraz wymiar instytucjonalny kreowanej przez nie przestrzeni życia spełniają niezbędne minima. W takim obszarze środowisko lokalne miasta średniej wielkości ma ogromne znaczenie dla procesów edukacyjnych. Stanowi bowiem przeciwieństwo wielkomiejskiej dżungli, zapewniając ontologiczne bezpieczeństwo przedstawicielom wszystkich struktur społecznych. Pod tym względem w początkach XXI wieku średnie i małe miasta paradoksalnie górują nad megapolis, w którym łatwo się zagubić z uwagi na zniszczenie i standaryzację środowiska naturalnego.

Analizując te aspekty urbanizacji, T. Szlendak wskazuje, że małe i średnie miasta stanowią ekologiczne środowiska życia, w których człowiek ocala resztki flory i fauny, a piaskownica nie jest zaniedbana[8]. W takiej perspektywie mezostrukturalną przestrzeń średniego miasta, nawet jeżeli wykazuje ona cechy degradacji, daje się stosunkowo najłatwiej rewitalizować. Najłatwiej bowiem pozyskać dla tego procesu miejscową społeczność. Tak więc u początków XXI wieku średnie miasto nabywa nową funkcję. Uzasadniony wydaje się wniosek, że jako przestrzeń życiowa młodego pokolenia Polaków ciągle zachowuje ono specyficzne cechy, odróżniające je od małego miasta i wsi.

Analizując to zagadnienie, R.B. Woźniak wskazuje na fakt, że chodzi tu o swoiste formy styczności i stosunków międzyludzkich. Różnice w lokalnych środowiskach wychowawczych miast średnich oraz małych miast i wsi są obecnie następujące: bliskość przestrzenna nie powoduje bliskości psychospołecznej, styczności społeczne mają charakter rzeczowy, powierzchowny, przelotny i anonimowy, zanikają więzi sąsiedzkie, tradycja odgrywa

minimalną rolę, a mieszkaniec musi się ciągle przystosowywać do zmian i wzorów kulturowych. Duże zróżnicowanie wzorów kulturowych powoduje potrzebę ciągłego wyboru, konieczność tolerancji dla odmiennych wzorów zachowań i przejawów dezorganizacji społecznej, istnienie dużych możliwości awansu społecznego. Koncentracja środków informacji, nauki i sztuki powoduje działanie szeregu bodźców pobudzających rozwój zainteresowań jednostki, a tryb życia cechuje duża ruchliwość przestrzenna i społeczna. Dominuje model rodziny dwupokoleniowej o małej liczbie dzieci, istnieją przewaga pośrednich oddziaływań wychowawczych, dostępność komunikacyjna, swoboda wyboru[9].

W nauce trwa jednak spór o różnice między miastem średnim a małym. J.A. Boeder łączy miasta małe i średnie we wspólną kategorię oraz wyodrębnia w niej ośrodki jedno- i wielofunkcyjne[10].

Według klasycznego ujęcia J. Węglińskiego z lat siedemdziesiątych małe miasto to w sensie cywilizacyjnym miasto prowincjonalne, znajdujące się poza głównym nurtem zmian społeczno-kulturowych kraju. Jego ludność ma gorsze warunki życiowe: niskie dochody oraz złe warunki mieszkaniowe. Cechuje je brak podstawowych urządzeń komunalnych oraz szeregu instytucji użyteczności publicznej, ponadto ogromna trudność z otrzymaniem pracy, konieczność długich i męczących do niej dojazdów. Wszystko to sprawia, że pod wieloma względami życie w małym mieście jest trudniejsze niż w miastach średnim i dużym[11]. Inaczej mówiąc, określone ono zostało jako miasto odznaczające się niską dynamiką rozwoju, brakami w infrastrukturze miejskiej oraz swoistymi stosunkami społecznymi.

J. Węgliński wyodrębnia następujące typy małych miast:

- miasta przemysłowe;
- miasta rolnicze;
- miasta administracyjne;
- pozostałe miasta[12].

Inny autor z tego okresu, W. Wincławski, wyodrębnia kilka typów małych miast, które w warunkach urbanizacji znalazły się w odmiennej sytuacji gospodarczej i kulturowej na skutek zróżnicowanego usytuowania geograficznego. Według niego są to miasteczka leżące na odległych i bocznych szlakach komunikacyjnych, bez pozarolnych bogactw naturalnych i większych ośrodków przemysłowych. Maleje tam izolacja małomiejskiego środowiska społecznego i równocześnie zachowane są rysy odrębności społeczno-kulturowej[13].

Odmienne stanowisko zajmuje P. Rybicki, który uważa, że współcześnie zaznacza się pewna tendencja do zacierania się różnic pomiędzy miastem małym a średnim i wielkim.

Z punktu widzenia badań socjologicznych chwiejność granic między kategoriami miast nie ma zresztą większego znaczenia, ponieważ charakterystyki socjologiczne zbiorowości muszą poza liczbą ludności uwzględnić także jej cechy strukturalne oraz inne cechy społeczne[14]. Szerszej analizy w tym zakresie nie będę w tym miejscu przeprowadzać z uwagi na to, że pozostaje ona poza głównym nurtem mojej monografii.

Odmienne od miejskich są struktura, organizacja i funkcja wiejskich społeczności lokalnych. Zależą one przy tym od typu wsi. Typ społeczności wiejskiej z kolei został uformowany przez dwa główne czynniki:

- zróżnicowanie historyczne;
- zróżnicowanie wpływu procesów industrializacji na poszczególne środowiska.

Charakteryzując pierwszy z tych czynników, przypomnieć należy, że w okresie po drugiej wojnie światowej ustrój socjalistyczny radykalnie zmienił stosunki społeczne. Jednym z najważniejszych zadań, których podjęła się tzw. władza ludowa zaraz po wyzwoleniu, było dążenie do uprzemysłowienia kraju. Obok dynamizacji rozwoju gospodarczego kraju chodziło o odsunięcie wpływów tych warstw społecznych, które były wrogie nowemu, komunistycznemu państwu. Głównym celem społecznym

były procesy egalitaryzacji społeczeństwa klasowego. Rosnące gwałtownie nakłady inwestycyjne, „gigantomania", a także koncentracja przemysłu na dawnych terenach wiejskich spowodowały szybki wzrost dużych miast i ugruntowały podział kraju na „lepsze" tereny uprzemysłowione i „gorsze" – rolnicze. Zabarwiony ideologicznie proces industrializacji spowodował gwałtowne przechodzenie od gospodarki tradycyjnej, opartej w znacznym stopniu na rolnictwie, do gospodarki quasi-nowoczesnej, przemysłowej. Paralelne do tych procesów były zmiany społeczno-kulturowe społeczeństwa, które przekształcało się ze społeczeństwa tradycjonalistycznego w społeczeństwo oparte na cywilizacji przemysłu ciężkiego i wydobywczego. Dominować zaczęła kultura naprędce powstających miast, przy czym procesy urbanizacji dokonywały się nierównomiernie pod względem terytorialnym i lokalnym. Niejednakowo przebiegające uprzemysłowienie różnych regionów kraju, zróżnicowany zakres udziału pomocy państwa w modyfikowaniu wszystkich form gospodarowania na roli (upaństwowionej, spółdzielczej i indywidualnej), nie dość konsekwentnie wdrażane w praktykę zasady prowadzenia polityki rolnej spowolniły rozwój środowisk wiejskich. W konsekwencji nierównomiernie i wolniej, niż zakładano, rozwijał się także wiejski system wychowawczy[15].

Opisana wyżej, kształtowana przez państwo sytuacja w rolnictwie, jak również podejmowane na podobnej zasadzie procesy urbanizacyjne i industrializacyjne spowodowały wykształcenie się pięciu podstawowych typów wsi okresu realnego socjalizmu:

1. Wieś tradycyjna – cechuje ją niski stopień technicznego uzbrojenia pracy. Występuje tu homogeniczność zawodowa społeczności lokalnej. Dla przykładu można podać, że Z. Wierzbicki szacuje, iż w 1971 roku w Polsce było od 25% do 40% wsi tradycyjnych.
2. Wieś centralna – świadczy usługi administracyjne, oświatowe, kulturalne, religijne na rzecz własnych mieszkańców oraz

ludności rozmieszczonej wokół niej, w mniejszych wioskach albo osadach.

3. Wieś zachowawcza – to rejon wybitnie rolniczy, usytuowany peryferyjnie wobec ośrodków przemysłowych i większych miast.
4. Wieś podmiejska – zależna od cech miasta, w którego pobliżu jest usytuowana. W latach powojennych wieś podmiejska szybko zmieniała swoją strukturę gospodarczą, stając się często peryferyjną dzielnicą miasta dużego lub średniego. Najpierw jako półwiejska, a potem peryferyjna jego dzielnica przekształcała swoje ekonomiczne cechy, aby w pewnym momencie przestać pełnić funkcje specyficzne dla wsi. Jako taka dołączała też do jego kulturowo zaniedbanych rejonów miasta, odstając tym samym od innych jego dzielnic wyposażeniem technicznym ulic i domów, składem społeczno-zawodowym mieszkańców, nasyceniem instytucjami wychowania, opieki, a także kontroli społecznej i profilaktyki[16].
5. Wieś rejonu uprzemysłowionego – czyli taka, która przestaje być izolowaną jednostką osadniczą. Wchodzi ona w zwarty system powiązań funkcjonalnych, którym jest rejon uprzemysławiający się, odchodzący od postaci „zatomizowanego osadnictwa", charakterystycznej dla rejonu rolniczego, peryferyjnego[17]. Wraz z przechodzeniem jej mieszkańców od zajęć rolniczych do zawodów robotniczych w początkowych fazach procesu uprzemysłowienia terenów wiejskich poprawiała się tylko ich sytuacja ekonomiczna. Instytucjonalny układ wyzwalający i realizujący aspiracje, motywacje i podnoszący na wyższy poziom kompetencje intelektualne pozostawał zasadniczo bez większych zmian[18].

Nadmienić jednak trzeba, że w literaturze przedmiotu nie ma jednomyślności co do reprezentatywności wymienionych typów wsi. Brakuje też opracowań ukazujących liczbowe proporcje między tymi środowiskami.

Omawiając zmieniające się determinanty szans edukacyjnych, trzeba także przypomnieć w tym miejscu badania Autor ten z lat siedemdziesiątych XX wieku. Ogólnie można powiedzieć, że wynika z nich, iż zaobserwowane wcześniej bariery edukacyjne w tamtym okresie nadal występowały. S. Kawula, wychodząc od analizy makroczynnika, którym były przemiany w warunkach ekonomicznych, społecznych i demograficznych w Polsce, dokonał diagnozy ówczesnego stanu i dynamiki zmian warunków, celów, treści i środków wychowania w rodzinie, a także oceny jego rezultatów i relacji do wychowania w szkole[19]. Porównał on w tym celu wyniki badań monograficznych dotyczących wsi zurbanizowanej, o silnie zróżnicowanej strukturze społeczno-zawodowej, z odpowiednimi wynikami dla wsi podmiejskiej o bardzo dobrej komunikacji i z rozwiniętymi usługami, wsi tradycyjnej, a także wsi nowoczesnej. Pozwoliło to na prześledzenie zależności pomiędzy wychowaniem w rodzinie a wychowawczym oddziaływaniem środowiska wiejskiego jako całości. Związki te są wyraźne i wzajemne. Temat ten był powiązany z dalszymi badaniami S. Kawuli dotyczącymi funkcjonowania szkoły[20]. W tym zakresie ustalił on, że różnice warunków środowiskowych były przyczyną regionalnego zróżnicowania szans zdobycia wykształcenia. Wpływały one tym samym na zróżnicowanie karier szkolnych oraz dróg do zawodu (szkoła niepełnośrednia, pełnośrednia albo wyższa).

Z omawianych badań wynika zatem, że poziom szans edukacyjnych zależał pośrednio od zespołu czynników przestrzennych. Im mniej zurbanizowany był rejon, im gorzej wyposażony w dobre drogi, sieć placówek handlowych i kulturalnych, sieć szkół zawodowych itd., tym trudniejsze warunki na drodze do edukacji miała pochodząca z niego młodzież. Z kolei im bliżej centrum zurbanizowanego rejonu leżała badana wieś, tym warunki te były korzystniejsze. Podobnie oddziaływało na ucznia miejsce jego zamieszkania w sensie odległości od szkoły i mikrośrodowiska sąsiedzkiego. Im geograficzny kształt regionu szkolnego był bardziej skomplikowany, zwłaszcza w połączeniu ze

słabą jakością dróg komunikacyjnych, tym stopień niepowodzeń szkolnych pochodzących z niego uczniów był większy.

S. Kawula ustalił wreszcie, że rozwój sieci szkolnej w latach siedemdziesiątych XX wieku zależał od zaludnienia danego regionu. Im jego stopień był niższy, tym rozwój sieci szkolnej – słabszy. To ostatnie stwierdzenie koresponduje zatem z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi w tym zakresie.

I tak, jak podaje W. Ozga w swoich pracach, w województwie białostockim w roku szkolnym 1967/1968 znajdowało się 26 miejscowości, w których istniało 16 liceów ogólnokształcących, w 16 miejscowościach było technikum zawodowe, a w 24 – zasadnicze szkoły zawodowe. Specyficzne cechy demograficzne i stosunkowo słaby rozwój gospodarczy tego regionu stwarzały wyjątkowo trudne warunki zdobywania przez młodzież pełnego średniego wykształcenia. W tym czasie w północno-wschodnim regionie Polski obszar obsługiwany przez jedno liceum ogólnokształcące wynosił 891 km^2. Co zaskakujące, jeszcze trudniej było dostać się tam do szkoły zawodowej, jedna przypadała bowiem aż na 1035 km^2. W skrajnie odmiennej sytuacji znajdowała się w tym czasie młodzież regionu krakowskiego (40 miejscowości miało liceum ogólnokształcące, a dziesięciokrotnie więcej miast – technika i zasadnicze szkoły zawodowe). Ten negatywny aspekt szans edukacyjnych dzieci z różnych regionów geograficznych Polski, jak również w aspekcie kontinuum: miasto – wieś dostrzegali także nieco później, bo w latach siedemdziesiątych, inni badacze, m.in. M. Kozakiewicz[21].

Taka sytuacja w zakresie środowiskowych układów czynników szans edukacyjnych, wpływających na ich obniżenie u dzieci wiejskich, trwała również w następnej dekadzie. Zwracał na to uwagę m.in. Z. Kwieciński (lata osiemdziesiąte XX wieku). Wskazywał on zwłaszcza na słabą infrastrukturę techniczną na wsi, wyraźnie słabiej rozwiniętą niż w miastach sieć szkolną oraz brak szkół wieczorowych[22].

Podsumowując wszystko, co powiedziano wyżej na temat miejsko-wiejskich lokalnych środowisk życia współczesnego

pokolenia młodych Polaków, i odnosząc to do kontekstu ich szans edukacyjnych, podać należy, że tak w miejskiej, jak w wiejskiej przestrzeni życia podstawowym problemem stał się problem konsekwencji szeroko rozumianej zmiany społecznej. Tradycyjne kontinua miejsko-wiejskich środowisk lokalnych, ukształtowane jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku, rozciągały się pomiędzy punktami wyznaczonymi przez społeczności w znacznym stopniu tradycyjne oraz społeczności modernizujące się. Te pierwsze nie wykazywały większej dynamiki przemian kulturowych. Chodzi tu o wieś i małe miasto. Drugie z kolei modernizowały się głównie pod wpływem rozwoju przemysłu. Stanowiły je duże miasta oraz wsie rozwijających się wówczas aglomeracji miejskich. Otrzymujemy w ten sposób cztery podstawowe typy środowisk:

- wieś i małe miasto tradycyjne oraz
- wieś i miasto modernizujące się.

Odróżnienie wsi od miast w obu grupach społeczności podyktowane było racjami historycznymi, głównie ukształtowanym sposobem produkcji oraz wynikającymi z niego konsekwencjami społeczno-kulturowymi i wychowawczymi. Te zróżnicowane środowiska znalazły się pod niejednakowym zasięgiem oddziaływania procesów uprzemysławiania. Te ostatnie w okresie realnego socjalizmu często były wyznaczane racjami i uwarunkowaniami ekonomicznymi oraz ideologiczno-politycznymi. W konsekwencji tego, często wbrew logice, niektóre z tych środowisk znajdywały się nieoczekiwanie w centrum tych procesów, pozostałe zaś na ich uboczu. Tak więc obok regionów uprzemysławianych, a więc uprzywilejowanych w rozbudowie infrastruktury cywilizacyjnej, egzystowały regiony nieuprzemysławiane, skazane na cywilizacyjny i kulturowy regres. W obu tych rodzajach regionów uwidocznił się więc zróżnicowany poziom zaawansowania procesów modernizacji społeczno-kulturowej przestrzeni życia ich mieszkańców. Z uwagi na to kryterium można wyróżnić trzy typy grup społeczności lokalnych (rozróżnienie regionalne). Były to:

- wieś – małe miasto w rejonie rolniczym, ze społecznościami najbardziej zachowawczymi, w których odnajdujemy najwięcej tradycyjnej kultury wiejskiej;
- wieś – miasto w rejonie uprzemysławianym, a więc w rejonie wielkiej industrializacji, czyli dotąd rolniczym, w którym dokonują się radykalne przemiany;
- wieś – miasto na obszarze uprzemysłowionym, tradycyjnie już przemysłowym, obecnie o cechach metropolitalnych, o wysokim poziomie urbanizacji.

Podkreślić należy, że różnice rozwojowe w tych trzech grupach nie wyczerpywały się jedynie w płaszczyźnie industrializacji. Różniły się one także spuścizną historyczną, ukształtowaną w przeszłości przez odmienny sposób produkcji i odmienne funkcje. Były to różnice między wsią a miastem wewnątrz danego rejonu.

Obecnie, tj. na początku XXI stulecia, kontinuum miejsko-wiejskie wyznaczają skala i rodzaj zmiany lokalnej. Chodzi tu więc najpierw o zmianę struktury społeczno-ekonomicznej tych społeczności, następnie o zmianę mentalności mieszkańców. W związku z tym w pierwszym rodzaju zmiany wyróżnić można trzy modele takiego kontinuum:

- model kontinuum, np. wieś – miasto;
- model modernizacji;
- model strukturalno-proceduralny.

U podstaw pierwszego modelu leży teza o przeciwieństwie, jak też cywilizacyjno-kulturowej niższości społeczności lokalnych względem dużych struktur społecznych, np. niższości wsi względem miasta. W związku z tym rodzi się problem konieczności nabywania przez mieszkańców wsi nowych kompetencji zawodowych. Oczywiste jest, że status lepiej lub gorzej wykwalifikowanego chłoporobotnika nie przystaje już dziś do potrzeb kapitalistycznego rynku pracy początków trzeciego tysiąclecia. Konieczne jest więc wyposażenie młodzieży wiejskiej w nowe kompetencje życiowo-zawodowe. Chodzi tu o ich dostosowanie się nie tyle do przemysłowego modelu miasta epoki

realnego socjalizmu, gdzie dominowały duże zakłady pracy, dziś już w większości upadłe bądź zlikwidowane, ile do rzeczywistych potrzeb ekonomicznych lokalnych środowisk współczesnej Polski. Tradycyjna ekonomia społeczności wiejskiej opierała się przede wszystkim na rolnictwie, czasem rzemiośle czy małych firmach, odmiennych od życia zawodowego dużych miast. Obecnie w związku z coraz większą wydajnością w rolnic-twie, likwidowaniem rozdrobnienia gospodarstw rolnych, pracowników w rolnictwie będzie potrzebnych coraz mniej, za to coraz wyżej wykwalifikowanych. Rośnie zapotrzebowanie na stanowiska pracy związane z usługami dla rolnictwa. Zauważa się też odpływ młodzieży ze środowisk wiejskich do miast, gdzie możliwości zatrudnienia jest i będzie więcej niż na wsi.

Inny wymiar ma koncepcja zmiany społeczności lokalnej według modelu modernizacji i modyfikacji całego strukturalno-proceduralnego modelu życia społecznego. W przekształceniach strukturalnych zwraca się uwagę na wzajemne oddziaływanie różnych czynników instytucjonalnych i niezmiennych cech człowieka. Akcentuje się jednak konieczność kształtowania „nowych zachowań" instytucjonalnych. Konieczność zmiany podnosi się przede wszystkim w odniesieniu do małych struktur społecznych: wsi i małego miasta[23].

Kończąc ten wątek rozważań, należy zwrócić uwagę, że współczesne zachodnioeuropejskie modyfikacje środowisk lokalnych docierają coraz gwałtowniej do Polski. Można przyjąć, że zmieniają one ich tradycyjny kształt. Biorąc zatem pod uwagę przedstawione w tym zakresie oferty, warto zaproponować taki oto model ogólny przemian typowych środowisk wychowawczych. Obejmuje on dwa zasadnicze kontinua miejsko-wiejskie, ujęte na tle:

- dezorganizacji społecznej (dezurbanizacji) zaszłej pod wpływem transformacji ustrojowej po roku 1989;
- reorganizacji społecznej po roku 1989 (reurbanizacji).

Pierwsze z tych kontinuów, lokujące się w zdezaktualizowanej ofercie rozwojowej związanej z upadłym systemem

socjalistycznym, obrazuje zatem różne rodzaje lokalnych środowisk miejskich i wiejskich, których cechami wspólnymi są zachowawczość i regres, szczególnie wyraziste na tle ogólnych tendencji rozwojowych. Są to zatem środowiska znane i opisywane tradycyjnie. Te rodzaje środowisk lokalnych nie są zatem podatne na społeczne zmiany, skutkiem czego ich szanse cywilizacyjnego awansu są małe. Tym samym małe są też szanse edukacyjne młodzieży z tych środowisk. Głównym czynnikiem zagrożenia są tu stagnacja i brak jasnych perspektyw życiowych, związanych z ubogą infrastrukturą cywilizacyjno-kulturową. Na tym tle wyraźnie korzystniej prezentuje się kontinuum miejsko-wiejskie wyrosłe z liberalnej oferty rozwojowej. Bazuje ono na dostosowanej do nowych realiów społecznych ofercie dalszego ewolucyjnego rozwoju środowisk lokalnych miasta i wsi. Co warto podkreślić, w wyniku procesu rozwojowego po roku 1989 pojawiają się nowe typy środowisk lokalnych. Upoważnia to do zaproponowania nowej ich typologii.

I tak, biorąc za kryterium wielkość miasta, a także uczestnictwo w realizacji liberalnej oferty rozwoju, można obecnie wyróżnić:

1. Miasta dezurbanizujące się:

- małe (do 50 tys. mieszkańców);
- średnie (50–150 tys. mieszkańców);
- duże (150–300 tys. mieszkańców).

2. Miasta reurbanizujące się:

- małe;
- średnie;
- duże;
- metropolie (megapolis, ponad 1 mln mieszkańców).

Podobnie jak w przypadku typologii środowisk miejskich, tak i w środowiskach wiejskich okres liberalnych przemian po roku 1989 przyniósł wyraźne zmiany ich charakteru. Z tego punktu widzenia, przyjmując za kryterium kierunek przemian gospodarczo-społecznych, można obecnie wyróżnić następujące rodzaje wsi:

- wieś tradycyjna (zachowawcza, poddająca się co najwyżej transformacji stagnacyjnej, o cechach względnej autarchii);
- wieś podmiejska (połączona z organizmem miasta siecią komunikacyjną, zależna funkcjonalnie i ekonomicznie od miasta);
- wieś agroturystyczna (wieś zmieniająca charakter z rolniczego na usługowy w szybko rozwijającej się branży turystyki);
- wieś modernizująca się (wieś w fazie szybkiego rozwoju ekonomicznego, z ambicjami na rozwój oświaty, nawet na poziomie wyższym, z szerszym uczestnictwem w kulturze oraz wyższym poziomem zamożności mieszkańców).

Jak więc wynika z powyższych typologii, w aktualnych kontinuach miejsko-wiejskich zaszły dość istotne zmiany. Wpisując się w ogólne tendencje przemian systemowych, powinny one zatem korzystnie wpływać na podniesienie poziomu aspiracji edukacyjnych, a także szans na ich zrealizowanie przez młodzież z tych środowisk, które poddają się procesom liberalnej modernizacji przestrzeni ich życia. Do takich środowisk należy obecnie zaliczyć miejskie środowiska reurbanizujące (zwłaszcza miasta poprzemysłowe, rozwijające obecnie handel, usługi, infrastrukturę szkolną, cywilizacyjną i kulturalną: średnie, duże, wielkie i metropolie), ponadto wiejskie środowiska o cechach modernizacji (zwłaszcza wsie podmiejskie, agroturystyczne, modernizujące się).

Reasumując wszystko to, co zostało wyżej powiedziane, wypada na koniec zapytać o związek przyczynowy pomiędzy zróżnicowaniem społeczno-cywilizacyjnym i kulturowym poszczególnych regionów oraz miast i wsi na terytorium Polski a dostępnością do oświaty. Nie jest to zależność prosta. Składa się na nią bowiem wiele czynników, powiązanych z poziomem rozwoju i typem gospodarki, strukturą systemu szkolnego, uwarstwieniem społecznym, cechami środowiska lokalnego, rodzinnego, predyspozycjami indywidualnymi itd. Niemniej należy wskazać na ciągle jeszcze nierówny rozwój poszczególnych

regionów terytorium Polski, a także na duże różnice rozwojowe między miastem a wsią na korzyść tego pierwszego.

Badając to zagadnienie, jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku T. Frąckowiak stwierdzał, że im większa jest zbiorowość terytorialna i wyższa jej ranga w zbiorowej organizacji życia, tym realniejsza staje się indywidualizacja całego pakietu potrzeb, marzeń, pragnień i aspiracji[24]. Tak jest do dziś. Dzieje się tak dlatego, że wraz ze wzrostem wielkości i rangi ludzkich skupisk gęstnieje społecznie wartościowana i indywidualnie oceniana sieć okazji do realizacji ludzkich zamierzeń. Dlatego też małe ośrodki (skupiska terytorialne) dają niewielką szansę zaspokojenia potrzeb, podczas gdy większe i duże kuszą alternatywnością wyboru sposobu realizacji każdej z nich. Realizacja tego jest jednak w praktyce bardzo trudna.

Analizując problem dysproporcji rozwojowych między miastem a wsią, przypomnieć warto, że ich wyrównywanie stanowiło jedno z głównych, ideowych zadań socjalizmu. W wyniku postępowych zmian cywilizacyjnych, które w jego czasie nastąpiły, jak również w latach późniejszych, w okresie transformacji ustrojowej po roku 1989, wieś współczesna pod wieloma względami stała się inna niż przed półwieczem. Jednak wciąż jeszcze żyć, mieszkać i pracować na wsi oznacza podlegać licznym upośledzeniom. Przejawia się to zarówno w dziedzinie wyposażenia cywilizacyjnego wsi, w poziomie zabezpieczenia socjalnego i ochrony zdrowia jej mieszkańców, jak i w dostępie do pełnowartościowej oświaty i kultury, a dzięki temu – do równych szans życiowych. Niemniej wypada ocenić, że tradycyjne upośledzenie wsi w tych wszystkich dziedzinach zostało jedynie złagodzone, nierówności są „spłaszczone", ale wciąż trwają. Upośledzenie to skutkuje ciągle jeszcze istnieniem nierówności oświatowych między miastem a wsią. Obecnie pozostaje zatem fundamentalne pytanie o to, czy ich zlikwidowanie jest w ogóle możliwe. Wiele wskazuje na to, że odpowiedź na nie może być negatywna, co implikuje stwierdzenie, że w najlepszym przypadku można dążyć do niwelowania i spłaszczania istniejących różnic. Zresztą nawet przy tak

zminimalizowanym celu jego osiągnięcie nie jest proste. Warunkiem *sine qua non* jest tu bowiem oddziaływanie kompleksowe, wymagające stosunkowo największych nakładów, wysiłków organizacyjnych oraz ogólnie wysokiego, a więc w warunkach polskich trudnego do osiągnięcia, stopnia integracji społecznej. W celu zobrazowania stopnia trudności warto podać, że powinno ono obejmować: doskonalenie szkoły wiejskiej i jej otoczenia społeczno-kulturalnego; wyzyskiwanie dla wychowania i kształcenia na wsi zarówno lokalnych możliwości, tradycji, wartości i instytucji, jak i środków masowego przekazu; ułatwienie transferu młodzieży wiejskiej na czas kształcenia się do silniejszych oświatowo oraz kulturowo ośrodków miejskich; stworzenie systemu szczególnej opieki i preferencji w stosunku do tych zdolnych ludzi z warstwy chłopskiej, którzy mimo niekorzystnych warunków środowiskowych potrafili rozbudzić zainteresowania i rozwinąć uzdolnienia w stopniu nieprzeciętnym dla ich środowiska szkolnego[25].

Można było zatem oczekiwać, że nierówności edukacyjne zmniejszyła reforma oświatowa z roku 1999. Miała ona przyczynić się do dalszego rozwoju i zróżnicowania sieci szkolnej, a także rozbudowy bazy wiejskiej infrastruktury oświatowej. Miała ponadto przyczynić się do zharmonizowania jej równorzędności jakościowej z infrastrukturą, rozbudzając aspiracje oświatowe wiejskich środowisk lokalnych, a także stworzyć do osiągnięcia tego celu system preferencji. W dużej mierze się to udało. Niemniej sytuacja edukacyjna współczesnego pokolenia Polaków analizowana w kontekście zróżnicowania środowiskowego ciągle jeszcze nie napawa zbytnim optymizmem. O ile bowiem dostępność do oświaty dzieci w wieku szkolnym jest w zasadzie powszechna we wszystkich środowiskach współczesnej Polski, o tyle sieć szkół ponadpodstawowych i gimnazjalnych wykazuje zróżnicowanie na tle wskazywanych wyżej kontinuów miejsko-wiejskich na wyraźną niekorzyść wsi. Zagadnienie to omówię szczegółowo w kolejnym rozdziale, posiłkując się wynikami badań

zespołu J. Czapińskiego oraz T. Panka, opublikowanymi w diagnozie społecznej za rok 2015.

Nawiązując do tego zagadnienia, w tym miejscu zaznaczę jedynie, że nawet w nowych warunkach społecznych, które ukształtowały się w wyniku transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku, skala dysproporcji nie zmieniła się znacząco. Innymi słowy, problem egalitaryzacji szans oświatowych młodzieży pochodzącej z różnych środowisk nadal należy do podstawowych problemów społecznych. Wyrównywanie narosłych przez wieki dysproporcji między miastem i wsią, a więc kompensowanie terytorialnej bariery oświatowej, stanowi zatem jedno z głównych zadań współczesnych reform systemu edukacji. Podstawowym wymogiem, jaki musi on spełniać, jest bowiem zasadnicza egalitaryzacja szans oświatowych, a zatem w ogóle szans życiowych młodzieży. Wiąże się to z pokonywaniem tzw. czynnika terytorialnego, uwidaczniającego się w różnicach cywilizacyjnych między lokalnymi środowiskami miasta i wsi, na niekorzyść tych ostatnich.

Polityka edukacyjna, a zwłaszcza reformy oświatowe, powinny więc zmierzać do zmniejszania nierówności w dostępie do kształcenia, chociaż naiwnością byłoby oczekiwanie, że je całkowicie zniosą. Oznaczałoby to bowiem niesprawiedliwy egalitaryzm, polegający na zastąpieniu zasady równości praw człowieka zasadą mechanicznego równego podziału dóbr, typowego dla systemu komunistycznego. Demokratyzacja życia społecznego w Polsce po roku 1989 nakazuje rozumieć jednostkowe, jakościowe prawo do równości w ten sposób, że uczniom bardziej zmotywowanym, lepiej przygotowanym warto udostępnić więcej zasobów szkoły. Każdy ma równe szanse w rywalizacji o dobra i pozycje, każdy ma prawo ubiegać się o ukończenie dowolnej szkoły i zdobycie każdego szczebla wykształcenia. Państwo i jego system powinny zatem strzec z jednej strony równego (otwartego) dostępu do elit każdemu, kto na to zasłużył, z drugiej zaś – uruchamiać procedury poprawnego,

uczciwego, obiektywnego kierowania na dalsze ścieżki kształcenia i awansu społeczno-zawodowego[26].

Przeciwdziałanie nierównościom cywilizacyjnym i środowiskowym sprowadza się zatem obecnie do próby wyrównywania szans edukacyjnych dla młodych ludzi, wynikającej z szukania kompromisu między dwoma ideałami: indywidualizmem i egalitaryzmem. W takim oto kontekście należy zatem oceniać założenia, a szerzej: racjonalność kolejnej reformy oświatowej z roku 2016.

Można zatem zapytać, czy i w jakim stopniu reformy oświatowe przyczyniły się do zapewnienia egalitaryzmu w dostępie do oświaty dzieciom i młodzieży z różnych regionów geograficznych kraju, a także różnych lokalnych środowisk wychowawczych – miejskich i wiejskich. Realizacja tego celu, jak również podniesienie i wyrównanie poziomu wykształcenia były przecież podstawowym zadaniem Polski trzech ostatnich dekad XX wieku, a także pierwszej dekady XXI wieku. Na pytanie to spróbuję odpowiedzieć w dalszych częściach pracy. W kolejnym rozdziale przeanalizuję sytuację edukacyjną współczesnego pokolenia Polaków, ocenianą z uwzględnieniem czynnika terytorialnego.

---

1 J. Dangel, *Rozwój ludności w Polsce w okresie 1946–1960 i jego wpływ na przekształcanie się sieci miejskiej*, Warszawa 1968, s. 120.

2 B.J. Kunicki, *Środowisko twórcze miasta średniego*, Warszawa – Poznań 1980, s. 22.

3 W. Wincławski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976, s. 157.

4 E. Bielska, A. Roter, *Miasto średniej wielkości w społeczeństwie globalnym* [w:] T. Frąckowiak, P. Mosiek i A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Rawicz – Leszno 2005.

5 E. Rewers, *Miasta na sprzedaż. Destrukcja przestrzeni publicznej i nowe utopie* [w:] S. Amsterdamski (red.), *Globalizacja i co dalej?*, Warszawa 2004.

6 B.J. Kunicki, *Środowisko twórcze...*, *op. cit.*, s. 13.

7 *Ibidem*, s. 24.

8 T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003, s. 38.

9 Charakterystyka cech za: R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. 2, Koszalin 1997, s. 122.
10 J. Dangel, *Rozwój ludności...*, *op. cit.*, s. 116.
11 J. Węgliński, *Społeczne problemy małych miast*, Wrocław 1974, s. 79.
12 *Ibidem*, s. 36.
13 W. Wincławski, *Typowe środowiska...*, *op. cit.*, s. 137.
14 P. Rybicki, *Problematyka środowiska miejskiego*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14, s. 116.
15 W. Wincławski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym. Studium porównawcze 20 wsi gromady Bielsk w powiecie płockim*, Warszawa 1973, s. 55.
16 W. Wincławski, *Typowe środowiska...*, *op. cit.*, s. 57.
17 *Ibidem*, s. 58.
18 I. Nowakowa, *Robotnicy w uprzemysławiającym mieście. Przemiany społeczne i kulturalne*, Warszawa 1973, s. 31.
19 S. Kawula, *Funkcje wychowania rodziny wiejskiej*, „Wieś Współczesna" 1967, nr 111, s. 122.
20 S. Kawula, *Wpływ wychowawczy rodziny wiejskiej*, „Klasy Łączone" 1968, nr 3, s. 145 i nast.
21 M. Kozakiewicz, *Egalitaryzm społeczny a wymogi wychowania*, „Wieś Współczesna" 1968, nr 5.
22 Z. Kwieciński, *Odtwarzanie i pogłębianie nierówności społecznych w szkolnictwie średnim. Społeczne punkty rozwidlenia w szkolnictwie do progu wyższego wykształcenia*, „Wieś i Rolnictwo" 1981, nr 3.
23 K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999, s. 76.
24 T. Frąckowiak (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3, Szkoła i jej środowisko lokalne*, Poznań 1990, s. 29.
25 S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 438.
26 M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973, s. 216.

Rozdział 8

Dostęp do edukacji a selekcje szkolne w kontekście reform oświatowych Próba zdefiniowania problemu i podania typologii

W powojennej Polsce, a także we wcześniejszych okresach Polski niepodległej zaczęto dostrzegać nierówności edukacyjne i zróżnicowanie szans edukacyjnych wśród dzieci z różnych środowisk. Przeprowadzono też pierwsze badania selekcji szkolnych. Tak więc w literaturze pedagogicznej zagadnienia te tradycyjnie zajmują sporo miejsca. Różnie jednak pojmowano problematykę badań nad selekcjami. Wynikało to przede wszystkim z braku jednolitej definicji tego pojęcia. W opracowaniach często interpretowano je szeroko i wieloznacznie.

Pośród prób takich interpretacji procesów selekcyjnych oraz ich uwarunkowań zwraca uwagę analiza wieloczynnikowa, pochodząca jeszcze z okresu międzywojennego. Uwypukla ona społeczny charakter selekcji szkolnych. Wypada tu wskazać na J. Bystronia[1], według którego ich uwarunkowania obejmują zarówno determinanty *sui generis* społeczne, jak i czynniki wywoływane przez samą szkołę, w postaci np. egzaminów, testów kwalifikacyjnych.

Taki kierunek myślenia kontynuowano po drugiej wojnie światowej. Jego wczesny przedstawiciel, T. Marshall, używa z kolei terminu „selekcje” w odniesieniu do procesów, za pomocą których segreguje się jednostki i rozmieszcza je w systemie społecznym na różnych pozycjach, rozróżnianych ze względu na pełnione funkcje, status czy miejsce w hierarchii społecznej[2].

Nieco później, w latach sześćdziesiątych XX wieku, polski socjolog J. Szczepański definiuje selekcje jako ogół procesów wywoływanych przez różne siły społeczne, działające w klasach lub warstwach społecznych w państwie, środowiskach lokalnych, rodzinach i szkołach, które tworzą bariery lub stwarzają warunki pozytywne dla otwarcia jednostkom drogi do wykształcenia[3].

Z kolei I. Janiszowska podaje, że z selekcją szkolną mamy do czynienia nie tylko wtedy, kiedy do danego typu szkół zgłasza się bardzo wielu kandydatów, lecz także wówczas, gdy stawia się im wymagania różnego typu, mające na celu przyjęcie wyłącznie takich uczniów, jakich szkoła życzy sobie mieć. Zjawisko to występuje zwłaszcza w szkołach typu elitarnego, w których selekcja może mieć różne zabarwienie, np. selekcja społeczna, gdy o przyjęciu do szkoły decyduje pochodzenie społeczne[4].

Na społeczne podłoże selekcji szkolnych wskazuje także w latach siedemdziesiątych XX wieku inny jeszcze autor – J. Hrynkiewicz. Stwierdza on, że

> [...] młodzież należąca do różnych społeczności terytorialnych, klas i warstw społecznych zachowuje pozycję społeczną rodziny lub zdobywa nową, przede wszystkim dzięki wykształceniu szkolnemu.

Podkreśla on, że selekcje szkolne są jednym z zasadniczych czynników ruchliwości społecznej[5].

Wreszcie przedstawiciel młodszego pokolenia badaczy, Z. Kwieciński, podaje, że selekcje to

> [...] zróżnicowanie się dróg przejścia jednostek i grup przez drabinę szkolną, rozumiane jako procesy społeczne, nie zaś jako czynności doboru według określonych kryteriów[6].

Autor ten ukazuje selekcje jako

> [...] spontaniczne różnicowanie się sukcesów i losów szkolnych dzieci i młodzieży pod wpływem pozaoświatowych różnic w środowisku rodzinnym i lokalnym oraz w społeczeństwie globalnym[7].

Podkreśla zatem społeczny charakter selekcji szkolnych, ona same rozpatrywane są zaś jako proces społeczny, a nie jako celowo organizowane przedsięwzięcie pedagogiczne, czyli jako procesy spontaniczne, żywiołowe i niekontrolowane, nie zaś jako czynności kierowania młodzieży do różnych szkół i zawodów[8].

W latach osiemdziesiątych XX wieku B. Potyrała stwierdza, że selekcje szkolne można rozpatrywać jako dokonujące się w systemie szkolnym określone zjawisko społeczne, nie zawsze kontrolowane, najczęściej przebiegające spontanicznie. Można też tym terminem nazwać proces pedagogiczny, w którego wyniku dokonuje się przegrupowania kandydatów na wyższe szczeble kształcenia na podstawie kryteriów przyjętych w danym systemie oświatowym[9].

Omawiając definicyjne zagadnienia szans edukacyjnych oraz selekcji szkolnych, nie sposób pominąć M. Szymańskiego. Według tego autora terminy „szanse edukacyjne" oraz „selekcje szkolne" można stosować zamiennie[10]. Przez selekcję szkolną rozumie on zjawisko różnicowania szans kształcenia młodzieży na różnych szczeblach szkolnictwa. Obejmuje ono szeroki krąg procesów zarówno wewnątrzszkolnych, jak i przebiegających w środowiskach pozaszkolnych. Autor ten ponadto zauważa, że termin „selekcja", pochodzący od łacińskiego słowa *selectio* – ‘dobór, wybór’, w odniesieniu do zjawisk edukacyjnych ma charakter scjentystyczny[11].

W takim kontekście pedagogika społeczna prowadzi rozważania nad szansami edukacyjnymi dzieci, a także reformami systemu oświaty. Analizując te szanse, wskazuje się na fakt, że wiążą się one z tak jawnymi i ostrymi zjawiskami selekcyjnymi, jak: drugoroczność w szkołach podstawowych i średnich, selekcje egzaminacyjne podczas przyjęć do najlepszych szkół, wyniki

egzaminów dojrzałości, wreszcie tzw. odpad szkolny młodzieży[12]. Z punktu widzenia moich rozważań istotne jest więc postawienie pytania, na ile kolejne reformy szkolne zjawiska te mogą łagodzić, a nawet kompensować, na ile zaś wzmacniać. Do kwestii tej powrócę w dalszych częściach pracy.

Przechodząc do analizy problemów typologicznych, zaznaczę, że selekcje szkolne można rozpatrywać w kategoriach celu, zasięgu, czasu, przedmiotu i podmiotu. Wskazać zatem należy tu na to, że selekcja szkolna może mieć charakter selekcji rozmieszczającej lub selekcji eliminującej. Przykładem selekcji rozmieszczającej jest dobór uczniów do klasy pierwszej szkoły podstawowej. Wszystkie dzieci, które ukończyły siódmy rok życia, mają obowiązek nauki w szkole podstawowej. Selekcja pozwoliła na umieszczenie dzieci bądź w normalnej szkole, bądź w specjalnej szkole podstawowej. Selekcja eliminacyjna natomiast występuje od pierwszych klas szkoły podstawowej. Polega na odrzuceniu części uczniów, którzy nie odpowiadają wymogom szkoły i nie opanowują przewidywanego programem materiału nauczania[13].

Biorąc pod uwagę warunki, w których następuje proces odrzucenia, wyróżnić należy także selekcję ostrą**,** wówczas gdy wybierany przez nas element odróżnia się bardzo od pozostałych pod względem jakiejś cechy, oraz łagodną, gdy różnica ta jest bardzo mała.

R. Borowicz wskazuje, że z punktu widzenia teorii selekcji szkolnych można mówić o selekcjach doszkolnych, wewnątrzszkolnych i poszkolnych[14].

Pierwszy typ obejmuje przechodzenie młodzieży ze szkół niższego stopnia do wyższego, przy czym chodzi tu o szkoły różnych typów. Dla moich dalszych rozważań ten aspekt selekcji jest najważniejszy, dlatego też skupię się w swojej monografii przede wszystkim na nim.

Z kolei selekcja poszkolna oznacza przechodzenie do zawodu. Pozwala ona określić rezultaty pracy danej jednostki czy też

szkoły, tzn. przystosowanie do potrzeb społeczno-gospodarczych i kulturowych kraju (wyłącznie z pewnej perspektywy czasowej).

Jeśli wziąć pod uwagę, że wykształcenie potrzebne jest nie tylko po to, aby jednostka mogła pełnić funkcje zawodowe, lecz także po to, aby mogła w swej osobowej egzystencji uzyskać określoną jakość, to z takiego punktu widzenia można też mówić o selekcji wewnątrzszkolnej. Jej przebieg wyznacza efektywność wewnętrzna samego systemu szkolnego i dotyczy ona uzyskiwania możliwie wysokiej liczby absolwentów (aspekt ilościowy), którzy przyswoili sobie określony zasób wiedzy i umiejętności (aspekt jakościowy). W takim ujęciu selekcję wewnątrzszkolną – obejmującą młodzież od momentu zakwalifikowania do szkoły, przez wszystkie spędzone w niej lata nauki, aż do momentu odejścia z niej – rozpatrywać można w kategoriach selekcji eliminujących oraz selekcji różnicujących. Sterowanie tymi kategoriami selekcji spełniać może kilka ważnych funkcji. Przede wszystkim chodzi tu o zapobieganie zróżnicowaniom we wczesnych okresach wychowania, zróżnicowaniu szans dostępu do niektórych ważniejszych pozycji społeczno-zawodowych. Początkowo jest to wyrównywanie utraconych szans na pewien rodzaj awansu w granicach wyznaczonych ogólnospołecznym postępem. Wreszcie selekcje szkolne regulują regionalne i lokalne zapotrzebowanie na odpowiednio wykwalifikowane kadry[15].

---

1 J.S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa – Lwów 1930, s. 115.
2 T.H. Marshall, *Social Selection in the Welfare State*, „Eugenics Review" 1953.
3 J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 37.
4 I. Janiszowska, *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*, Warszawa 1971, s. 29.
5 J. Hrynkiewicz, *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979, s. 6.
6 Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980, s. 25.
7 Z. Kwieciński, *Dobór uczniów do szkół ponadpodstawowych bez egzaminów*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 6, s. 75.

8 Z. Kwieciński, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973, s. 92–98.

9 B. Potyrała, *Jednolitość i różnicowanie w rozwoju szkolnictwa polskiego* [w:] W. Piasta, B. Potyrała, K. Wasylkowska, *Różnicowanie kształcenia wczesnoszkolnego*, Wrocław 1982, s. 4.

10 M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, s. 105.

11 *Ibidem*, s. 49.

12 Terminu tego konsekwentnie używa w swoich pracach Z. Kwieciński. Por. np.: *idem*, *Szkoła a wykluczanie* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 35.

13 R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 1978, s. 13.

14 R. Borowicz, *Procesy selekcji*..., *op. cit*., s. 8.

15 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986, s. 18.

Rozdział 9

Szanse edukacyjne i dostęp do szkoły w dotychczasowych badaniach empirycznych

1. Krótka historia badań nad szansami edukacyjnymi, selekcjami szkolnymi, egalitaryzacją i demokratyzacją w polskiej oświacie

W naszym kraju istnieją dobre tradycje w zakresie badań społecznej funkcji systemu szkolnego oraz wpływu warunków życia młodzieży na różnicowanie jej szans w dostępie do oświaty. Obecne systemy szkolne są rezultatem ewolucji historycznej. W XIX wieku zaczęto wprowadzać powszechny obowiązek szkolny. Obejmował on jednak niewielką liczbę lat nauki. W literaturze pedagogicznej podkreśla się wszakże, że cechą charakterystyczną tamtych systemów były różnego rodzaju bariery i selekcje. Ponadto wiele było szkół elitarnych, zwanych najczęściej gimnazjami, dającymi prawo wstępu na wyższe uczelnie. Dostanie się do tych szkół dla młodzieży uczęszczającej do szkół powszechnych nie było sprawą łatwą i tylko nielicznym udawało się przejść przez gęste sito selekcji. Zwraca na to uwagę m.in. M. Pęcherski, podkreślając, że szkoła średnia maturalna ukształtowała się jako szkoła dochodzącej do władzy i

utrzymującej ją w swych rękach klasy burżuazji, posiadaczy majątków ziemskich i kapitału, grup kierowniczych[1]. Dla dzieci drobnej burżuazji, rzemieślników oraz robotników i chłopów tworzono szkoły średnie ogólnokształcące oraz zawodowe.

W okresie międzywojennym pojawia się jednak dążenie do demokratyzacji systemów szkolnych oraz udostępnienia oświaty szerokim rzeszom obywateli. Był to skutek narastającej świadomości postępowych sił społecznych. Postęp w produkcji oraz zastosowanie w niej zdobyczy nauki postawiły przed szkolnictwem nowe wymagania. Mimo że w ustawodawstwie większości państw europejskich istniał już zapis o równym prawie wszystkich obywateli do oświaty i zapewnieniu im równego dostępu do wszystkich rodzajów szkół, w praktyce nie stworzono warunków do korzystania z tych uprawnień. Młodzież pochodząca ze środowisk uboższych nie miała szans na naukę w szkołach średnich, a tym bardziej wyższych[2]. Na problem ten w okresie międzywojennym wskazuje nestorka polskiej pedagogiki, H. Radlińska. Jej dorobek był często konfrontowany, głównie przez pedagogów społecznych, z dokonaniami F. Znanieckiego[3].

Po drugiej wojnie światowej po formalnym zrównaniu w ustawodawstwie szkolnym prawa do nauki wydawało się, że postulaty demokratyzacji szkolnictwa zostaną zrealizowane przez samo ugruntowanie się ustroju socjalistycznego. Zapewne z tego powodu problemy selekcji szkolnej w ciągu kilkunastu lat powojennych pozostawiono poza kręgiem tematyki badań społeczno-pedagogicznych. Problematyka selekcji szkolnej znalazła się w centrum zainteresowania szerokiej opinii publicznej, gdy stwierdzono, że niezgodnie z podstawowymi założeniami polityki oświatowej naszego kraju zmniejsza się udział młodzieży robotniczej i chłopskiej wśród studiujących. Szybko bowiem się okazało, że wbrew ideologicznym założeniom nowego ustroju socjalizmu struktura szkolnictwa pozostawała strukturą pionową. Oznaczało to, że od momentu rozpoczęcia nauki następował przydział uczniów do poszczególnych typów szkoły, w której kontynuowali naukę aż do jej ukończenia. Częstokroć przydział do

szkoły odbywał się na zasadzie pochodzenia społecznego uczniów, z tym że najkrótszy czas nauczania przeznaczony był dla pochodzących z niższych klas społecznych. Demokratyzacja przy utrzymaniu pionowej struktury szkolnictwa polegała jedynie na przedłużeniu okresu nauki. Do przezwyciężenia pozostały więc trudności strukturalne, materialne, bariery rzeczywistego dostępu do różnych typów szkół. Wskutek tego niezależnie od zachodzących przemian wciąż aktualne pozostawały sprawy wychowania, które wymagały nowych rozwiązań i dociekań naukowych. Zaczęły więc pojawiać się coraz częstsze informacje i relacje na temat rozmaitych i nieprzewidzianych skutków, zwłaszcza niekontrolowanych rezultatów rozwoju nauki.

Egalitaryzm oświatowy wraz z licznymi jego uwarunkowaniami stawał się jednym z centralnych problemów dla badań pedagogicznych. Zaczęto bowiem zastanawiać się nad związkiem tych zagadnień z badaniami selekcji szkolnych młodzieży reprezentującej rozmaite środowiska i o różnym pochodzeniu społecznym. Stało się oczywiste, że bez rzetelnej diagnozy naukowej tych związków trudno ocenić istniejący stan rzeczy. W Polsce po roku 1945 klimat dla takich badań, lokujących się w pedagogice, nie był sprzyjający. Prawo formułowania wniosków i dyrektyw z tego zakresu próbowała zastrzec sobie partia komunistyczna. W konsekwencji w początkowym okresie socjalizmu realnego tylko sporadycznie ukazywały się prace naukowe o wpływie struktury organizacyjnej szkolnictwa i uwarunkowań socjopedagogicznych na przebieg kształcenia się młodzieży. Dodatkowo zawężały one spektrum badawcze, do tego typu analiz komplementarne są bowiem badania mikrostruktur konkretnych środowisk wychowawczych. Dopiero takie badania dają wyobrażenie o możliwościach kształcenia młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk społecznych, a także ujmowanych w takim kontekście selekcyjnych funkcjach wychowania.

Wyraźniejszy rozwój badań nad selekcyjnymi funkcjami wychowania widoczny jest w latach 1956–1960. Jednak dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku nauki pedagogiczne w większym

stopniu prowadzą analizy oparte na ustaleniach empirycznych. Ich przedmiotem był proces przemian w systemach szkolnych i całych systemach wychowawczych typowych rejonów wsi, miasteczek, miast średnich i dużych współczesnej Polski, a także jego uwarunkowania. Powyższą problematykę odnoszono do kontekstu zachodzących w kraju procesów urbanizacyjnych i industrialnych. Procesy te z kolei ujmowano jako czynniki udostępnienia szkoły wszystkim grupom społecznym tworzącym polskie społeczeństwo.

Jednym z pierwszych badaczy selekcji w tym okresie był wybitny polski pedagog – B. Suchodolski. Analizował on problem równości w wychowaniu oraz dostępie do szkół wyższych. Autor ten pisał, że

> [...] rozwój zawodów wymagających naukowego przygotowania, rozrost administracji państwowej, procesy demokratyzacji posługujące się wykształceniem akademickim jako narzędziem społecznego awansu – to wszystko stwarzało nową sytuację[4].

Z tego dość powszechnego zainteresowania funkcjami szkolnictwa wyższego wyłoniła się problematyka drugiego progu selekcyjnego. Podejmują ją nieco później różne placówki naukowe, zwłaszcza zaś Zakłady Badań Socjologicznych. Badania selekcji na tym etapie kształcenia inicjuje w owym czasie m.in. J. Szczepański[5]. Nestor polskiej socjologii podkreślał, że zachodzące w każdym społeczeństwie przemiany związane z postępem technologicznym i daleko idącymi zmianami społecznymi są dla jego członków źródłem wielu napięć psychicznych, a nawet mogą być rozpatrywane jako pewnego typu upośledzenie[6].

W takiej perspektywie zaznacza się szczególne zainteresowanie zagadnieniami drugiego progu selekcji, gdyż wcześniejsze progi selekcyjne nie wzbudzały zainteresowania przedstawicieli nauki. Był to zapewne wynik przekonania, że ofensywny model egalitaryzmu oświatowego gwarantuje niższym grupom społeczno-zawodowym szybki awans społeczny. Sądzono, że dzięki własnym wysiłkom można dojść do wszystkiego, co podnosi wartość człowieka. Głoszono więc idee, że państwo jest wspierane

przez robotników i chłopów, którzy wierzą w jego demokratyczne intencje i liczą na udział swych dzieci we władzy. Jednocześnie zaczęło się eliminowanie z praktyki społecznej przyspieszonych awansów, uważanych dotąd za przejaw sprawiedliwości społecznej. Towarzyszyło temu dostrzeżenie wcześniejszych progów, które selekcjonują na główną drogę kariery szkolnej. Badania selekcji miały zatem dostarczyć wiedzy o ich zasadach i mechanizmach. Chodziło przy tym o uchwycenie selekcji zachodzących na różnych szczeblach drabiny oświatowej oraz podjęcie próby kontrolowania tych procesów[7].

W celu przeprowadzenia wskazanych badań powstaje Komitet Badań Rejonów Uprzemysłowionych. Podejmuje on problematykę struktury agrarnej, ekonomiki rolnictwa, socjologii wsi i miasta, warunków socjalno-bytowych, kształcenia zawodowego, a także związaną z kształtowaniem się załogi kombinatu i rozwojem miasta oraz planowaniem przestrzennym i ochroną środowiska[8]. Rozwinęło ją kilka ośrodków. Jednym z nich był Uniwersytet Warszawski, gdzie R. Wroczyński badał uwarunkowania pierwszego i drugiego progu selekcyjnego[9]. Zagadnienia selekcyjne podejmowane były również w socjologicznych studiach nad uwarstwieniem i ruchliwością w Polsce. Pierwszą syntezę wyników empirycznych tych wszystkich badań daje publikacja S. Kowalskiego[10].

Ważność zagadnienia uwarunkowań pierwszego procesu selekcyjnego dostrzega Zespół Poznański. Obejmuje badaniami miasta i wioski wielkopolskie. Mają one dać rozeznanie w selekcjach przebiegających w rozmaitych, typowych środowiskach wychowawczych ówczesnej Polski. W późniejszych latach, tj. około roku 1970, Zespół Poznański wychodzi z badaniami na teren całej Polski. Badania tego progu podejmują także w latach sześćdziesiątych XX wieku: H. Poczesna, S. Broszczak, H. Świda, R. Miller, R. Malinowski, Z. Mikołajczak i B. Łoś[11]. Pod koniec lat sześćdziesiątych badania nad selekcyjnymi funkcjami wychowania są już zaawansowane. Nie nadąża za nimi niestety praktyka oświatowa. Skłania się ona nadal ku temu, aby demokratyzować

szkołę poprzez interwencjonizm państwa, mimo że badania empiryczne dowiodły, iż interwencjonizm jako taki nie może być skutecznym sposobem demokratyzowania szans na wykształcenie.

W wyniku tej funkcjonalnej antynomii postawiono na poszukiwanie rozwiązań radykalnie zrównujących warunki rozwoju i wychowania całej młodzieży. Do tych założeń przychylił się również Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Odtąd badania selekcyjne nastawiają się na szeroko zakrojoną działalność naukową[12].

Równolegle do badań nad selekcjami szkolnymi prowadzono badania warunków egalitaryzacji kształcenia i wychowania. Miały one na celu ustalenie obiektywnych wskaźników postępowości praktyki i teorii egalitaryzmu oświatowego. Zamierzona zaproponować skuteczniejsze rozwiązania demokratyzacji szkoły i wykształcenia. Szczególną aktywność na tym polu wykazał wspominany już Zespół Poznański. Kontynuując kierunek szkoły F. Znanieckiego, przeszedł on od badań o wyraźnej podbudowie psychologicznej do diagnozy socjologicznej. Powstały również inne zespoły badawcze. Dużego znaczenia nabierały prace Zespołu Toruńskiego.

W latach siedemdziesiątych XX wieku badania demaskujące stan oświaty podjęli Z. Kwieciński i W. Wincławski[13]. Wyrastała z nich polska krytyczna teoria społeczna oświaty i wychowania. Zakładała ona, że przeszłość i współczesność badań edukacyjnej demokratyzacji zdają się układać według wyraźnie zakreślonej linii ciągłej. W teorii socjologicznej i w badaniach demaskatorskich, oferujących wspomnianą teorię krytyczną, linia badań wybiegała poza racjonalistyczne dogmatyzmy oświatowe. Opisywane badania nastawione więc były na ostry dyskurs z behawioryzmem pedagogiki normatywnej, pełnej sprawczych urojeń, mylących deterministyczną koncepcję wychowania człowieka z koncepcją indeterministyczną, a także jego wyzwoleniem dzięki wychowaniu. Można powiedzieć, że był to dyskurs pozytywny, nienastawiony na bezkompromisową negację infantylizmu pedagogicznego, moralizatorstwa i wychowawczego instruktażu[14]. Jednocześnie

pojawiały się coraz to nowe wyniki badań nad uwarunkowaniami karier szkolnych, losami życiowymi jednostek wyznaczonych wykształceniem szkolnym, zróżnicowaniem szans rozwoju i wychowania w warunkach różnych środowisk. Tworzono nowe programy badawcze. Były one nastawione na analizę dróg edukacyjnych w polskim społeczeństwie bądź też na ukazywanie ich zróżnicowania. W tej grupie badaczy na uwagę zasługują prace: M. Szymańskiego, M. Kozakiewicza, T. Frąckowiaka, J. Niemca i R. Borowicza[15].

Niektóre prace są analizą selekcji doszkolonych, rysują obraz zróżnicowań aspiracji i losów szkolnych młodzieży na progach między dwoma szczeblami systemu szkolnego w zależności od środowiska społecznego, kulturalnego, ekonomicznego i ekologicznego, od postawy rodziców oraz od polityki oświatowej i świadomych zabiegów pedagogicznych (E. Hajduk, E. Breitkopf, K. Suszek, Z. Zacha, M. Nowak, M. Jakowicka, W. Galant). Część rozpraw jest znów analizą selekcji wewnątrzszkolnych z akcentem bądź na selekcję eliminującą (odpad, odsiew), bądź na selekcję różnicującą (osiągnięcia szkolne, niepowodzenia, poziom uspołecznienia w zależności od środowiska). Odsłaniają one wnętrze szkoły i funkcje selekcyjne w toku procesu kształcenia, aktywną lub bierną rolę szkoły wobec spontanicznych selekcji (L. Bielewicz, E. Brach, M. Jakowicka, M. Gulda, K. Suszek, A. Wiśniewski, Z. Kaszkowiak, J. Konopnicki, Cz. Kupisiewicz, Z. Kwieciński). Natomiast część prac dotyczy selekcji poszkolnych, identyfikacji z zawodem, selekcji w zawodzie, kształtowania się aspiracji życiowych i oświatowych w czasie wypełniania obowiązków zawodowych (L. Czajka, M. Jakowicka, M. Marczuk, I. Janiszowska). Niektórzy autorzy zajmują się szczególnie selekcjami w środowisku wielkomiejskim (E. Breitkopf, M. Nowak, L. Bielewicz, E. Brach, J. Osiński), inni analizują głównie selekcje w środowisku wiejskim, zwłaszcza na wsi będącej pod wpływem uprzemysłowienia (W. Galant, I. Kurpisz, L. Czajka, W. Marczyk). Większość prac zawiera jednak analizy dotyczące różnie pojętych typów środowisk, co sprzyja uchwyceniu istniejących jeszcze

barier klasowych, ekonomicznych, kulturalnych i przestrzennych na drodze do pełnej demokratyzacji systemu oświatowego w Polsce[16].

Reasumując, należy stwierdzić, że liczba przyczynków i rozpraw naukowych poświęconych szansom edukacyjnym, szerzej zaś dostępowi do oświaty, w polskiej literaturze pedagogicznej okresu powojennego jest bardzo znaczna. Wiele z nich podejmuje ważne problemy stanu funkcjonowania szkolnictwa, selekcji, egalitaryzacji i demokratyzacji w oświacie. Dokładniejsza analiza tej problematyki w kontekście podejmowanych reform oświatowych zostanie podjęta w kolejnych podrozdziałach.

2. Dostęp do edukacji w badaniach S. Kowalskiego i Zespołu Poznańsko-Gdańskiego

Badania nad dostępem do edukacji w szkolnictwie w powojennej Polsce na progu przejścia ze szkoły średniej do wyższej zapoczątkował J. Szczepański. Badania nad pierwszym progiem przejścia podjął natomiast S. Kowalski wraz ze swoją poznańską i gdańską grupą uczniów[17]. Głównym przedmiotem tych badań była analiza procesów selekcyjnych oraz wyznaczających je czynników w rozmaitych środowiskach i na różnych szczeblach drabiny szkolnej. Koncentrowały się one wokół środowisk terytorialnych, lokalnych i regionalnych jako ośrodków i sił społecznych wyznaczających procesy selekcyjne. Chodziło w nich o opis, a także wyjaśnienie czterech fragmentów rzeczywistości społecznej: genezy, struktury, własności oraz użyteczności. Zainicjowany przez S. Kowalskiego i realizowany przez jego zespół program badawczy był więc szeroki. Choć nie wynika to wprost z tych badań, trzeba przyjąć, że cele poznawcze, które zamierzano realizować, nie sprowadzały się do charakterystyki dowolnych środowisk czy społeczności lokalnych. Nie poprzestano też na opisie cech środowisk strukturalnych, przestrzennych, gospodarczych i stratyfikacyjnych ani też na samym ukazywaniu wpływu tych cech na szkolne procesy selekcyjne. Badania te bowiem starały się uchwycić zarówno różnorodne uwarunkowania dostępu do edukacji (pedagogiczno-oświatowe, ekonomiczne, przestrzenne, kulturowe i biospołeczne), jak i ich implikacje dla rozwoju całego społeczeństwa, ściślej zaś rozmaitych środowisk współczesnej Polski oraz tzw. osobowości społecznej.

Tak więc Zespół Poznańsko-Gdański skupiał się na zagadnieniach szeroko pojmowanych szans kształcenia jako wyznacznika ogólnego powodzenia lub porażek życiowych grup i jednostek o różnym pochodzeniu stratyfikacyjno-terytorialnym. Ponadto zajął się zagadnieniem poziomów aspiracji kształceniowych. W aspiracjach ujmowanych w kategoriach komponentu ogólnego uspołecznienia wychowanków upatrywał wskaźnik stopnia zaawansowania demokratyzacji dostępu do szkolnictwa rozmaitych szczebli i profili kształcenia. Dodać należy, że przy analizie poziomów aspiracji posługiwał się kryterium stratyfikacyjnym. Zespół Poznańsko-Gdański nastawiał się na genetyczne wyjaśnianie podejmowanych przez siebie zagadnień. Analizował zatem kwestie ilościowego udziału instytucji, organizacji, grup oraz indywiduów w przegrupowaniach społecznych dokonywanych przez szkołę. Skupiał się przy tym na funkcji czynników oraz sił społecznych o zasięgu makro- i mikrostrukturalnym, czyli roli odgrywanej przez nie w stanowieniu barier i blokad rozwoju osobowości, a także na dostępie do wartości społeczno-kulturalnych rozwijających zdolności intelektualne jednostki.

W diagnozie uwarunkowań dostępu do edukacji w typowych środowiskach ówczesnej Polski i na różnych etapach kształcenia szkolnego stosował zatem dwie metody: monograficzną i genetyczno-dynamiczną. Zagadnienia te w makroskali, tj. całego kraju, badał natomiast za pomocą metod: porównawczo-ekologicznej, historyczno-porównawczej, typologicznej oraz syntetyzującego podejścia badawczego. Wspomniany zespół wykorzystał w swoich studiach i analizach materiały z socjologicznych badań nad przemianami społeczności lokalnych miast i wsi, ponadto własny schemat stratyfikacyjny. Badania socjologów, skoncentrowane na uwarstwieniu społecznym czy strukturze społeczno-zawodowej kraju, nie zdołały bowiem doprowadzić do ustalenia stałego wskaźnika, który byłby przydatny do analizy przewarstwień i uwarstwień społecznych w warunkach socjalizmu[18].

Warto podkreślić, że badacze poznańscy i gdańscy prowadzili także badania niektórych skutków selekcji szkolnych, takich jak zróżnicowanie karier szkolnych i życiowych, poziomów aspiracji, stopni identyfikacji z zawodem. Za pomocą oryginalnego modelu badawczego analizowali strukturę ekologiczną i społeczną, rozmaite środowiska życia dzieci ówczesnej Polski. Badania omawianego zespołu odróżniały się od innych przede wszystkim tym, że dotyczyły one przejścia ze szkół podstawowych do średnich, a także pedagogicznego projektowania warunków uczciwej konkurencji o awans społeczny poprzez szkołę i wykształcenie.

Reasumując, należy stwierdzić, że były to pierwsze prace eksperymentalne w Polsce prowadzone w dużych miastach. Eksperymentalne próby kierowania przepływu młodzieży ze szkół podstawowych do średnich nie przyniosły jednak oczekiwanych rezultatów. Okazało się bowiem, że wybór szkoły i wykształcenia determinuje wiele czynników znacznie istotniejszych od zamierzeń pedagogicznych[19]. Niemniej wartość poznawczą ustaleń Zespołu Poznańsko-Gdańskiego ocenić należy wysoko. Zespół ten w latach siedemdziesiątych podejmował dalsze badania nad możliwościami kształceniowymi młodzieży oraz szansami szkolnymi dzieci.

3. Polski syndrom selekcyjnego dostępu do edukacji i ekologiczne ujęcie równości oświatowych w badaniach M. Kozakiewicza

Badania nad dostępem do edukacji oraz procesami selekcyjnymi prowadzone przez M. Kozakiewicza w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku mają tę zaletę, że posługują się rygorystyczną metodą eksperymentalną, są skierowane na oryginalną problematykę, a także pozwalają na przekroczenie tej granicy, na której zatrzymują się inne nauki społeczne, ilekroć podejmują analizę różnych systemów kształcenia. Ponadto wykraczają poza formalny i powierzchowny opis prawny systemu kształcenia, który wielu autorów ogranicza do opisu aspektów prawnej równości szans realizowanej poprzez zasadę bezpłatności kształcenia, a także werbalny opis możliwości awansu lub przechodzenia z jednego szczebla kształcenia na drugi.

M. Kozakiewicz analizuje efektywne funkcjonowanie systemu oświatowego, a zatem nierówne rytmy dostępu do kształcenia przedstawicieli różnych warstw społecznych. Jego badania są przeciwieństwem pedagogiki normatywnej, która inspirowała wiele deklaracji oficjalnych o oświacie ogłaszanych w przeszłości w większości krajów bloku komunistycznego. Podążały one za tendencją do zaprzeczania, że istnieje problem nierówności społecznych w szkolnictwie.

Podporządkowanie ideologii władzy komunistycznej oraz upowszechnianie oświaty różnych szczebli po drugiej wojnie światowej prowadziły nie tylko do formalnych zmian w poziomie wykształcenia ludzi, lecz także do modyfikacji jego funkcji w

kierunku oświaty ludowej. Zakładano – i słusznie – że szkolnictwo nie może być dostępne tylko dla wybrańców. Miało służyć wszystkim lub prawie wszystkim. Stałe obniżanie barier selekcyjnych wewnątrz systemu szkolnego stanowiło wręcz warunek *sine qua non* realizacji tego celu. Praktyka pokazała, że była ona trudniejsza, niż zakładano. W takim oto kontekście podjął swoje badania M. Kozakiewicz. Pokazały one, że coraz więcej młodych ludzi docierało do średnich, wyższych i najwyższych szczebli kształcenia, czyli że szkoła na przestrzeni lat poszerzyła „oka" sieci selekcyjnej, przez które dawniej tylko nielicznym udawało się przedostać. Jednak nadal nie wszyscy przechodzili przez nie jednakowo wysoko. Oznaczało to, że mechanizmy blokujące egalitarny dostęp do oświaty nadal istniały.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że sytuacja ta, ujawniona szerszej opinii publicznej po roku 1970, spowodowała, iż ówczesne władze podjęły starania o usunięcie i naprawę tych mechanizmów. Starania te wsparto na powierzchownie sporządzanych analizach ministerialnych. Chociaż powstawały one w pośpiechu, w związku ze zmianą władz Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w roku 1970, to jednak wskazywały na różnice w poziomie wykształcenia, które zaznaczały się przede wszystkim ze względu na miejsce zamieszkania (miasto–wieś). Na wsi zróżnicowanie pogłębiało się w zależności od tego, czy chodziło o mieszkańców wsi pracujących na roli czy też poza rolnictwem. Na powyższe dysproporcje wskazywały jednak znacznie gruntowniej przeprowadzone badania naukowe. Podejmujący je badacze, zwłaszcza zaś M. Kozakiewicz, podkreślali, że wykształcenie rolników było z reguły niższe niż wykształcenie nierolników mieszkających na wsi. Autor ten podawał, że odsetki młodzieży robotniczej i chłopskiej w szkołach wyższych były niższe niż nadmiernie uprzywilejowanych dzieci inteligenckich. Jego badania dowodziły, że w skali całego kraju upośledzenie młodzieży wiejskiej wobec miejskiej jest ponad czterokrotne, ponadto jest ono bardzo zróżnicowane w poszczególnych regionach.

Inną ważną kwestią, jak podkreślał M. Kozakiewicz, było to, że posiadanie określonego wykształcenia warunkowało możliwość

obejmowania określonych stanowisk pracy, wyznaczało granice możliwego awansu zawodowego, a także jego poziom i jakość. Z badań tych wynikało jednak, że szkoły, których zadaniem przestało być kształcenie wąskich elit rządzących, a stało się podnoszenie poziomu wykształcenia masowego obywatela, nie mogły utrzymać wysokiego poziomu nauczania. Stąd też w okresie realnego socjalizmu stale narzekano na spadający poziom szkolnictwa i coraz niższe wyniki nauczania.

M. Kozakiewicz wskazywał zatem, że system szkolny musiał kierować się na średni, przeciętny poziom kształcenia. Była to cena za masowość i powszechną dostępność do oświaty oraz zrezygnowanie z elitaryzmu wymagań. Widoczne były także spadek tzw. sprawności szkoły i wzrost odsiewu szkolnego, jak również fakt, że fałszowano wyniki nauczania przez promowanie uczniów jawnie na to niezasługujących.

Reasumując, należy stwierdzić, że badania M. Kozakiewicza stanowią ważny fragment analiz w zakresie selekcyjnych funkcji oświaty i szkoły.

4. Drogi szkolne młodzieży w badaniach podłużnych Z. Kwiecińskiego i badaczy warszawsko-toruńskich

Przemiany zachodzące w dostępie do oświaty zaczynały być w centrum zainteresowań także innych zespołów naukowo-badawczych w całym kraju. Niektóre z nich powoływano ze względów czysto poznawczych, inne miały za zadanie poinformować społeczeństwo o tym, że skończyły się złudzenia propagandy oświatowej o demokratyzacji kształcenia, a zaczyna się bolesna prawda o nierówności społecznej i edukacyjnej lat siedemdziesiątych.[20]

Dzięki swej bezkompromisowości w odkrywaniu faktycznych źródeł nierówności społecznych zespoły te zdołały odsłonić szereg dotąd niedostrzeganych przez innych badaczy sprzeczności istniejących w naszym społeczeństwie. Były to: wzrost tendencji do pionowej ruchliwości, poszerzanie oczekiwań przy ciągle pomniejszających się możliwościach ich realizacji, wzrost aspiracji konsumpcyjnych przy malejących szansach na ich zaspokojenie w masie potrzeb państwowych, entropie ideologii wobec rosnącej potrzeby wiary i odnajdywania sensu życia, pogłębiający się brak zaufania do władzy, próżnia społeczna pomiędzy „górą" i „dołem", a także konflikt między patriotyzmem państwowym i narodowym.

Podejmowane w tym zakresie badania empiryczne dowiodły, że są to bezsprzeczne następstwa wzrastającego centralizmu, upowszechniającego się w elitach władzy różnych szczebli i instancji, tendencji do obrony indywidualnych interesów, anonimowości i dyskrecji w sprawach przywilejów, a także usilnej ochrony zdobytych wcześniej wysokich pozycji niektórych grup lub jednostek. W zaślepieniu polityki socjalnej państwa oraz we

wzroście dysproporcji ekonomicznych między różnymi grupami i kategoriami społeczno-zawodowymi widziano przyczyny zaniku postaw prospołecznych. Wskazano też na inne cechy polskiego społeczeństwa ujemnie rzutujące na procesy wychowawcze, tj. na powszechny brak uznania dla kultury i kompetencji zawodowych, ucieczkę od życia codziennego i masowy konformizm, jak również nawrót do ideologii pozytywistycznych[21].

Upłynąć musiało jednak wiele czasu, aby społeczeństwo mogło zrozumieć, że szanse i perspektywy kształceniowe Polaków nie powinny być nierówno podzielone. Demaskatorskie badania nad dostępem do szkoły i selekcjami w szkolnictwie rozpoczął zespół badaczy warszawsko-toruńskich.

I tak w latach 1971–1972 w toruńskiej Stacji Naukowej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk podjęto badania nad subiektywnymi i obiektywnymi determinantami dostępu do szkoły. Chodziło w nich o prześledzenie w długiej perspektywie czasowej skutków jego blokowania na różnych poziomach i zakresach funkcjonowania jednostek, grup, a także społeczności lokalnych.

Jak podaje Z. Kwieciński, badania te składały się z czterech faz realizacyjnych:

- podstawowych badań identyfikacyjnych;
- diagnozowania funkcjonowania szkoły na tle oddziaływań środowiska;
- prognozowania funkcjonowania szkoły w środowisku;
- projektowania zmian wychowania w tym środowisku[22].

Długoletnim badaniom poddano absolwentów szkół podstawowych i uczniów wszystkich typów szkół ponadpodstawowych. Brak możliwości przeprowadzenia badań na całej zbiorowości młodzieży polskiej, a zarazem zawodność procedury losowych badań reprezentacyjnych oraz konieczność uzyskania obrazu dynamicznego, tj. przekroju od klas pierwszej–trzeciej i od klas pierwszej–piątej, spowodowały oparcie tego studium badawczego na pełnej, stuprocentowej próbie młodzieży

kształcącej się na określonym obszarze, typowym dla Polski. Obserwowano ją w sposób ciągły (podłużnie przez kilka lat) przy zastosowaniu corocznego pomiaru i wglądu diagnostycznego.

Ogólny zamysł modelu tych badań, oprócz długotrwałej obserwacji tej samej, bardzo licznej zbiorowości, poglądowo można przedstawić jako wielo-warstwowy walec, który z jednej strony składa się z kolejnych pierścieni obrazujących upływ czasu, z drugiej zaś – z coraz głębszych warstw coraz bliższych osobowości jednostki. Złożoność metody takiego badania, wielkość próby badanych oraz długotrwała ich obserwacja i śledzenie ich losów spowodowały konieczność stopniowego publikowania kolejnych elementów obszernej dokumentacji badawczej. Konieczny również stał się podział zadań w zespole prowadzącym badania. Badania te napotkały podstawową trudność w postaci braku rozpoznania społecznych problemów kształcenia się całej młodzieży w ramach pełnego cyklu kształcenia ponadpodstawowego. Przed pokonaniem tej trudności należało przezwyciężyć brak doświadczeń metodologicznych i metodycznych. Korzystano z doświadczeń i badań krajów, które wcześniej niż Polska realizowały podobną koncepcję. Podjęta została próba studiów porównawczych nad selekcjami społecznymi w szkolnictwie w Związku Radzieckim oraz na Węgrzech[23].

Wśród ustaleń badawczych Zespołu Warszawsko-Toruńskiego zwracają uwagę próby całościowego, holistycznego spojrzenia na odpad szkolny w różnych typach szkół ponadpodstawowych, a także oceny prognostyczne szans kształceniowych dzieci i młodzieży. W takiej perspektywie sformułowane zostały obiektywne i wyczerpujące ekspertyzy innowacji organizacyjnych. Wskazano w nich kierunki radykalnej reformy doboru uczniów do szkół ponadpodstawowych, a także doskonalenia środowisk wychowawczych, głównie wiejskich. Członkowie Zespołu Toruńsko-Warszawskiego kładli też nacisk na czynniki wpływające na działanie reformatorskie w systemie oświatowym oraz w różnych jego instytucjach. Powodzenie albo porażki tych poczynań

uzależniali od czynników makro. Z tych też względów krytycznie odnosili się do prób upowszechniania w praktyce oświatowej wyników prac eksperymentalnych nastawionych na pedagogiczne kierowanie przechodzeniem młodzieży ze szkół niższych stopni do wyższych, sterowanie rozwojem motywacji do nauki szkolnej[24].

W końcu lat siedemdziesiątych Zespół Warszawsko-Toruński skupił się na poszukiwaniu nowej generacji pytań. Próbował bowiem rozstrzygnąć problem, czy i jak edukacja ma szanse przygotować człowieka autentycznego i autonomicznego, przysposobić go do wyrażania ciągłej niezgody na to, co zastał. Jak dążyć do zmiany istniejących stanów rzeczy w pełnym dialogu z innymi (ujęcie problemowe Z. Kwiecińskiego)? Badania Z. Kwiecińskiego prowadzone wokół tej problematyki objęły region o względnie środkowym położeniu na hipotetycznym kontinuum rozwojowym Polski, tj. region warmiński. Wyniki jego badań wykazały bardzo dużą siłę dyskryminującą czynnika ekologicznego, tj. faktu zamieszkania przez rodziny uczniów na wsi, jakkolwiek zasadniczo zmieniły się proporcje uczniów ze wsi i z miasta. Tak więc w roku 1972 na progu szkół ponadpodstawowych było 47,30% młodzieży z dużego miasta, 13,40% z małego miasta i miasteczka, a 41,30% młodzieży pochodziło ze wsi. W roku 1998 młodzieży miejskiej było 65,20%, z małych miast i miasteczek 10,30%, a uczniowie ze wsi stanowili tylko 24,50% ogółu uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych.

Dalsze badania tego autora z roku 1989 w poszczególnych typach szkół w zależności od środowiska pokazują, że wśród uczniów ze szkół w dużym mieście 53% znalazło się w liceach ogólnokształcących, a tylko 26% – w szkołach zasadniczych. Z kolei spośród uczniów ze szkół wiejskich tylko 28,50% znalazło się w liceach, 34,50% dostało się zaś do techników i liceów zawodowych, a 37% trafiło do zasadniczych szkół zawodowych.

Ustalenia badawcze Z. Kwiecińskiego pokazują przy tym duże dystanse. Dzieląc proporcje licealistów z miasta i wsi przez procentowy udział młodzieży miejskiej w liceach, obliczymy

wskaźnik dystansu (lub dyskryminacji), który wyniesie 1,9. Jest to niemal dwukrotna relatywna przewaga ilościowa. Oznacza ona także ogromną przewagę w liczebności bezwzględnej, gdyż – jak ustalił autor badań – młodzieży miejskiej było w całej zbiorowości z 1998 roku dwuipółkrotnie więcej niż wiejskiej. Z. Kwieciński przyznaje, że dystanse te nie są tak wielkie jak przed kilkudziesięciu laty. Przede wszystkim zaś nie można już mówić o silnych różnicach w losach szkolnych młodzieży z małych miast w porównaniu z młodzieżą z miast dużych. Badania te obrazują, że liczba młodzieży z małych miast rozkłada się ilościowo w poszczególnych typach szkół proporcjonalnie do struktury całej zbiorowości[25]. Wzrost liczby młodzieży wiejskiej kontynuującej naukę w szkołach ponadpodstawowych stanowi bez wątpienia „przyjmowanie przez ludność wiejską rejonu przeobrażającego się ekonomicznie, wzorów kulturowych od mieszkańców miast". W kontraście ze wzrostem procentu młodzieży aspirującej do kształcenia na poziomie ponadpodstawowym pozostawało jednak zjawisko przybierającego spore rozmiary liczbowe odpadu albo rezygnacji z dalszej szkoły[26].

Podsumowując swoje ustalenia badawcze, Z. Kwieciński upomina się o edukację w jej nowym, humanistycznym kształcie, a także wskazuje na konieczność zmian programowych i reorientacji celów kształcenia opartych na innych kompetencjach poznawczo-technicznych, emancypacyjnych i komunikacyjnych. Uważał on, że są to globalne problemy współczesnej edukacji. Powinna ona zatem zmierzać do niwelowania ujemnych skutków wychowania kolektywnego, a także przezwyciężać niekorzystne rezultaty pojawiającego się wychowania egoistycznego.

W kontekście powyższych rozważań można zatem mieć nadzieję, że przyczynią się do tego kolejne reformy systemu oświaty.

5. Zamiast podsumowania Szanse i oczekiwania edukacyjne a reformowana rzeczywistość szkolna

Najogólniej rzecz biorąc, pojęcie szans edukacyjnych oznacza szanse na edukację, czyli obiektywny dostęp do niej. Znaczenie pojęcia „edukacja", jak już wspominałam, było chwiejne – jedni kojarzyli je z wykształceniem, inni z wychowaniem[27]. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego pojęcia jako ogółu procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę. W takim kontekście szanse edukacyjne związane są z poziomem rozwoju danego społeczeństwa. Dla państwa jako suwerennej organizacji społecznej oznaczają one zarówno samo zróżnicowanie form edukacyjnych dostępnych dla młodych ludzi z różnych środowisk, jak i imperatyw do zwiększania dostępu do nich[28]. Powszechność tego dostępu jest cechą społeczeństw wysokorozwiniętych, do których aspiruje Polska.

Dostęp do edukacji rozumiany jako szanse edukacyjne uwarunkowany jest kumulowaniem się przymiotów osobistych jednostek (talent, pracowitość, odwaga, motywacja), czynników środowiskowych (kapitał kulturowy i społeczny rodziny), a także czynników instytucjonalnych związanych z funkcjonowaniem szkoły (ocena, selekcja, reprodukcja).

W różnych podejściach do oświaty w warunkach demokracji i liberalizmu gospodarczego pojęcie „szanse edukacyjne" występuje najczęściej w kontekście wyrównywania tych szans. Implikacją tego kontekstu jest zatem dwuznaczność, i to nie tylko semantyczna, lecz także systemowo-społeczna. Do próby odczytania znaczenia pojęcia w takiej właśnie perspektywie

definicyjno-funkcjonalnej posłużę się w tym miejscu typologią różnych podejść do skrzyżowań wolnego rynku oraz demokracji obywatelskiej we współczesnych państwach zachodnich. Jej autorem jest J. Rawls, teoretyk sprawiedliwego państwa i rzecznik kompetencji sprawiedliwości redystrybucyjnej[29].

W pierwszym podejściu demokratyczna wolność jest utożsamiana z wolnym rynkiem jako regulatorem ładu społecznego. Można powiedzieć, że każdy ma równe szanse w dotychczasowej rywalizacji o różne dobra i pozycje. Każdy ma prawo ubiegać się o ukończenie dowolnej szkoły i zdobycie każdego szczebla wykształcenia. Prawo do zdobywania i pomnażania korzyści w drodze wolnej konkurencji, niezakłócanej przez państwo, usprawiedliwia niepodejmowanie działań na rzecz istniejących i powiększających się różnic w osiągnięciach edukacyjnych.

W drugim ujęciu demokratyczną wolność utożsamia się z oczywistą potrzebą swobodnego kształtowania się elit, zniszczonych w poprzednim ustroju autorytarnym. Prawo do kształtowania się elit nakazuje staranne nagradzanie, sortowanie i oddzielanie tych, którzy dzięki staraniom, pracowitości i możliwości bardziej efektywnego korzystania z ofert systemu edukacyjnego mają najwyższe osiągnięcia intelektualne. Państwo i jego system szkolny mają obowiązek strzec równego dostępu do elit każdemu, kto na to zasłużył, uruchamiać procedury uczciwego, bezstronnego i kontrolowanego oceniania oraz kierowania na dalsze ścieżki kształcenia i awansu społeczno-zawodowego bądź marginalizacji. Równe szanse edukacyjne są tu rozumiane jako otwarty dostęp każdego do najwyższych elit, osiągnięć i pozycji przez równe prawo dostępu do najwyższych szczebli edukacji i najwyższej jej jakości. Wyrównywanie szans edukacyjnych polega na stałym doskonaleniu procedur oceniania i selekcji.

W trzecim podejściu państwo demokratyczne jest strażnikiem poprawnie skonstruowanego prawa. Obowiązkiem państwa, samorządów, elit politycznych i wszystkich podmiotów edukacyjnych jest zatem organizowanie oświaty powszechnie i

równo dostępnej dla wszystkich, niezależnie od położenia wyjściowego z rodziny, poziomu wykształcenia, pozycji społeczno-zawodowej rodziny, jej zamożności, a także miejsca zamieszkania. Podkreślić należy, że zróżnicowanie startu edukacyjnego nie jest zawinione przez jednostkę, lecz przez okoliczności przez nią zastane, tzn. rodzinę, typ środowiska socjalizacji i inkulturacji. Równość szans oznacza tu dostępność do szkolnictwa powszechnego.

Czwarte wreszcie ujęcie zakłada demokrację właściwą, równoważącą zasady wolności i korzyści w imię sprawiedliwości. Demokratyczne prawo jednostki do pełnego rozwoju i dostępu do kultury narodowej i globalnej nakazuje tak organizować instytucje i działania oświatowe, aby każdemu, niezależnie od tego, w jakiej rodzinie i w jakim miejscu się urodził, zapewnić możliwość osiągnięcia poprzez szkołę należytego poziomu kompetencji kulturowych, społecznych, cywilizacyjnych i zawodowych. Podkreślić należy, że oferty uzupełniania edukacji powinny być wielokrotne w ciągu życia jednostek dotkniętych niepowodzeniami. Likwidacja najcięższych form ubóstwa edukacyjnego (odpad ze szkoły powszechnej, analfabetyzm funkcjonalny, kulturowy i cywilizacyjny) oraz zmniejszanie poziomu nierówności w osiągnięciach szkolnych powinny być stałym elementem polityki oświatowej państwa, samorządów i administracji oświatowej, a także miernikiem rozwoju społecznego i probierzem demokracji.

Piąte podejście do równych szans edukacyjnych to oczekiwanie i żądanie równych wyników na wyjściu z systemu szkolnego dla wszystkich, niezależnie od warunków startu rodzinnego. Można powiedzieć, że jest to postulat wyjęty z socjalistycznych utopii, tj. poczucia, że sprawiedliwie znaczy po równo dla każdego.

Inaczej rozumie istotę zróżnicowania szans edukacyjnych angielski badacz R. King[30]. Według tego autora można ją ująć w następujących punktach:

- teoria zróżnicowanych dochodów rodzin;
- teoria dysproporcji wydatków na kształcenie dzieci;

- teoria zróżnicowania zdolności uczniów;
- teoria braku ciągłości kulturowej;
- teoria eksponująca niejednakowe doświadczenia edukacyjne różnych klas społecznych;
- teoria interakcji nauczycieli i uczniów;
- teoria traktowania różnych grup uczniów w klasie szkolnej;
- teoria braku równego dostępu do „akademickich ciągów klas”;
- teoria oddziaływania systemu wartości rodziców na karierę szkolną uczniów;
- teoria wpływu grup rówieśniczych.

Przypatrując się temu zestawieniu, łatwo jednak zauważyć, że każda ze wskazanych teorii czy też każdy ze sposobów wyjaśniania uwzględnia tylko pewną część szans edukacyjnych. Zasadny jest zatem wniosek, że wszystkie te teorie się dopełniają.

Reasumując, należy stwierdzić, że pojęcie „równe szanse edukacyjne” ma rozmaite konotacje. Możemy mówić o podejściu rynkowym-redukującym (gdy państwo jest aktywne w sferze oświaty), elitarystycznym (gdy państwo wspiera kształtowanie się elit i strzeże procedur poprawnego ich doboru), proceduralnym (gdy państwo stanowi prawo i struktury dostępności), egalitarnym (w którym wszystkie instytucje i wspólnoty ludzi działają na rzecz podniesienia poziomu i jakości oświaty, wspierania rozwoju ludzi utalentowanych i pracowitych), naiwno-roszczeniowym (w którym zanarchizowane państwo jest unieruchamiane przez ochlokrację).

Równość szans implikuje zatem powinność organów państwa lub innych powołanych do tego instytucji do takiego zorganizowania systemu oświaty i uruchomienia takich mechanizmów jego funkcjonowania, że nikt nie będzie napotykał barier ani przeszkód w korzystaniu z dowolnego szczebla edukacji, niezależnie od dyspozycji i właściwości osobniczych lub środowiskowych.

Równość szans edukacyjnych jawi się wreszcie jako norma z dziedziny etyki społecznej. Postuluje ona przyznanie edukacji statusu wartości uniwersalnej, która bez warunków i ograniczeń

winna być dostępna każdemu. W takim ujęciu jedynym czynnikiem różnicującym mogą być zdolności oraz kwalifikacje intelektualne, i to tylko w zakresie stopnia dostępności do wykształcenia mierzonego formalną strukturą systemu.

Można zatem rozważać równe szanse edukacyjne jako otwarty dostęp każdego do najwyższych elit, osiągnięć i pozycji, jako równe prawo dostępu do najwyższych szczebli edukacyjnych i najwyższej jakości edukacji. Dostrzeganie szans rozwoju dla siebie i dla społeczeństwa wydaje się zasadniczą kompetencją młodych ludzi XXI wieku. Percepcja tych szans zależy jednak od aktualnego stanu systemu oświaty, a także idącej w ślad za tym oferty edukacyjnej. Decydujący wpływ na to mają reformy oświatowe.

---

1 M. Pęcherski, *Czynniki selekcji szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 4, s. 54.
2 I. Janiszowska, *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*, Warszawa 1971, s. 62.
3 Zob. H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Praca z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1937 oraz F. Znaniecki, *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego* [w:] K. Korniłowicz (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa 1929.
4 B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, s. 294.
5 J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 43.
6 J. Szczepański, *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia*, Warszawa 1973.
7 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986, s. 33.
8 S. Ignaś, *Prace Komitetu Badań Rejonów Uprzemysłowionych PAN*, Warszawa 1965.
9 R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.
10 S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 56.
11 Zob. H. Paczesna, *Plany życiowe młodzieży kończącej szkoły w rejonie Tomaszowa Mazowiec-kiego oraz ich realizacja*, Warszawa 1964; S. Broszczak, H. Świda, *Plany życiowe młodzieży wiejskiej klas siódmych*, „Z Badań nad Młodzieżą Wiejską" 1966, z. 3; R. Miller, *U progu młodości*, Warszawa 1964; R. Malinowski, Z. Mikołajczak, *Aspiracje i dążenia*

życiowe młodzieży średnich szkół prowincjonalnych, „Wieś Współczesna" 1965; M. Łoś, *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.

12 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1983.

13 Zob. Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa*, Warszawa 1972; *idem*, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972; *idem*, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, „Zeszyt Badań Rejonów Uprzemysłowionych", nr 53, Warszawa 1972; W. Wincławski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym. Studium porównawcze 20 wsi gromady Bielsk w powiecie płockim*, Warszawa 1973, s. 34.

14 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 95.

15 Zob. M. Szymański, *Szanse kształcenia młodzieży wiejskiej*, „Nowa Szkoła" 1978, nr 3; *idem*, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973; M. Kozakiewicz, *Dysproporcje oświatowe między miastem a wsią*, „Wieś Współczesna" 1970, nr 8; *idem*, *Wpływ uprzemysłowienia na środowisko rodziny chłopskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4; T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach współczesnej Polski*, Poznań 1986; J. Niemiec, *Zakres i konsekwencje zmian sieci szkolnej na wsi w latach 1970–1980*, „Badania Oświatowe" 1982, nr 4; R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976; *idem*, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa 1983.

16 Z. Kwieciński, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Warszawa 1973, s. 111.

17 Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Toruń 1975, s. 4.

18 Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne...*, *op. cit.*, s. 12.

19 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach...*, *op. cit.*, s. 59–64.

20 Z. Kwieciński, *Selekcje społeczne...*, *op. cit.*, s. 35.

21 *Ibidem*, s. 49.

22 Zob. Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim...*, *op. cit.*, s. 43; W. Wincławski, *Przemiany...*, *op. cit.*, s. 23.

23 Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980, s. 6.

24 Z. Zacha, *Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół ponadpodstawowych*, rec. Z. Kwieciński, „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 4.

25 Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002, s. 47.
26 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach...*, *op. cit.*, s. 92.
27 W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1988, s. 76.
28 M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania...*, *op. cit.*, s. 204.
29 J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa 1994, s. 94.
30 Cyt. za: M. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, s. 106.

Część III

Reformy oświatowo-szkolne a rozdroża myślenia o edukacyjnej przyszłości Polaków

Rozdział 10

Historia odnowy polskiej oświaty w kontekście zmiany społecznej

Oświata jest jedną z najbardziej złożonych dziedzin życia społecznego. Pozostając w licznych relacjach z polityką gospodarczą i społeczną państwa, jest uzależniona w swoim rozwoju od ogólnego postępu i obiektywnie istniejących możliwości. Z drugiej strony wpływa na poziom świadomości społecznej, stymuluje też postęp w innych dziedzinach.

Reforma oświatowa jest pojęciem, które doczekało się różnych definicji oraz interpretacji. Europejczycy najczęściej definiują je jako wszelkie innowacje edukacyjne, które odnoszą się do inicjowania, realizacji lub obalania polityk, ukierunkowane na zmianę procesu kształcenia zgodnie z określonymi priorytetami ideologicznymi, ekonomicznymi lub politycznymi. Jednak z uwagi na to, że nie wszystkie zmiany (powierzchowne lub bardziej radykalne, przejściowe lub bardziej trwałe) zasługują na miano reform, konieczne okazało się precyzyjniejsze zdefiniowanie tego terminu i ograniczenie jego zakresu pojęciowego[1]. W rezultacie dość powszechnie przyjęto, że reforma to każda zmiana w systemie edukacji, która ma charakter intencjonalny i dalekosiężny, stanowiąca reakcję na określoną politykę oświatową. Jest ona wprowadzana w perspektywie wieloletniej, a ponadto wyłania się jako koncepcja rządu lub regionalnych władz

oświatowych mających pełne uprawnienia w zakresie kształcenia i zostaje przełożona na wiążące środki prawne[2].

Podkreślić należy, że reforma oświatowa stanowi przedsięwzięcie złożone. Wymaga nie tyle doraźnych decyzji, ile wieloletnich przygotowań, które obejmują m.in. opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reform szkolnych, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo-technicznej, przede wszystkim zaś wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystąpili do realizacji założeń reformy.

Problem reform edukacyjnych w Polsce ma bogatą, kilkuwiekową tradycję. Na ich dzieje składają się z jednej strony przeprowadzane na przestrzeni stuleci zmiany w funkcjonowaniu szkolnictwa, z drugiej postulaty przeprowadzenia zmian głoszone przez myślicieli, uczonych, pedagogów praktyków czy wreszcie polityków, w których upatrywano siły sprawczej rozwoju narodowego, społecznego i gospodarczego.

Śledząc przebieg prac służących reformowaniu oświaty, zauważyć można, że w zasadzie przyświecał im zawsze jeden cel: dostosowanie edukacji do nowego stanu osiągnięć w zakresie wiedzy ogólnej, dorobku nauk pedagogicznych i psychologicznych, jak również wymogów zmieniającego się życia. Przyspieszenie wzrostu wydajności pracy i komputeryzacja to znamiona przemian dokonujących się we współczesnym świecie oraz w życiu jego mieszkańców. Wszystko to pociąga za sobą istotne konsekwencje dla szkolnictwa różnych typów i szczebli, które musi podjąć nowe i równocześnie bardzo trudne zadania. Przyjmowane w różnych okresach rozwiązania miały charakter albo globalny, polegający na niemal całkowitej przebudowie istniejącego systemu szkolnego i podstaw przedmiotowo-programowych, albo wybiórczy, sprowadzający się do dokonania przekształceń w ograniczonym zakresie.

Polska jako kraj o ponadtysiącletniej historii ma bogate tradycje oświatowe. Poszukując sensu reform systemu oświatowego, należy zatem sięgnąć do początków państwa polskiego. Przyjęcie chrześcijaństwa oznaczało zyskanie przez państwo poważnej pomocy w dziele wprowadzania sprawdzonej już organizacji państwa i jednolitej ideologii. W tym czasie pojawiła się w Polsce cywilizacja łacińska, ze szkołami i słowem pisanym. Ważną reformę edukacji w Polsce przyniosły kolegia jezuickie. Wiele nowych myśli w dziedzinie organizacji procesu nauczania wprowadziły idee racjonalistyczne i naturalistyczne związane z epoką oświecenia. W tym okresie mamy do czynienia z doniosłymi działaniami Komisji Edukacji Narodowej (KEN) oraz jej reformami o nieprzemijającej wartości i znaczeniu dla narodu polskiego i jego kultury[3].

W XIX wieku Polacy *de facto* nie mieli zbyt wielkiego wpływu na reformy szkolnictwa. Przeprowadzili je zaborcy według własnych koncepcji, w których nie uwzględniono potrzeb narodu polskiego, a najczęściej podejmowano działania przeciw niemu.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, w wolnej już Polsce, rozgorzały więc spory o kształt systemu oświaty. Sprawy te próbował rozstrzygnąć tzw. Sejm Nauczycielski w 1919 roku. Jednak walka o całościową ustawę szkolną i prace nad nią trwały do roku 1932. Do jej przygotowania wiodły drogi pośrednie. Należy tu wymienić Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 roku, Ustawę z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich oraz Ustawę o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 roku[4].

Przełomową datą był jednak 11 marca 1932 roku, kiedy to Sejm uchwalił ustawę o ustroju szkolnictwa, zwaną także „Jędrzejewiczowską". Tego samego dnia Sejm przyjął również ustawę o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych. Kolejna reforma szkolnictwa wyższego nastąpiła na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 15 marca 1933 roku. Dalszy proces reformowania oświaty przerwała druga wojna światowa. Jak powszechnie wiadomo, miała ona tragiczne

konsekwencje dla Polski. Jedną z nich były wielkie straty w szkolnictwie.

Po drugiej wojnie światowej rozpoczęto zasadniczą reformę oświatową. Nie godzono się na system szkolny wprowadzony w roku 1931, który przewidywał trzy szczeble organizacyjne szkół powszechnych o różnym programie kształcenia.

Po 1945 roku, w okresie PRL, oświata i szkolnictwo wyższe odnotowały sporo niezaprzeczalnych sukcesów. Szybko i sprawnie zlikwidowano analfabetyzm jako zjawisko masowe. Wprowadzono także jednolitą pod względem organizacyjnym siedmioletnią szkołę podstawową z obowiązkiem jej ukończenia przez wszystkich młodych ludzi. Upowszechniono kształcenie na poziomie ponadpodstawowym, rozbudowano szkolnictwo policealne, udostępniono bezpłatne studia wyższe, rozwinięto sieć placówek dla młodocianych, zaczęto tworzyć na szeroką skalę placówki oraz instytucje kształcenia równoległego i ustawicznego[5]. Istotne było również to, że zaczęto zmniejszać różnice w warunkach i poziomie nauczania w mieście i na wsi.

Lata 1959–1965 to okres przygotowań i eksperymentów do przyszłej reformy szkolnej. Zmierzały one w kierunku wprowadzenia ośmioklasowej szkoły podstawowej.

Aż do lat siedemdziesiątych stwarzano duże szanse zdobycia wykształcenia przez funkcjonowanie systemu stypendialnego dla osób pochodzących z rodzin o niskich dochodach materialnych[6].

Pod koniec lat siedemdziesiątych dostrzegalny do tego czasu rozwój zinstytucjonalizowanego kształcenia został jednak zahamowany, a nawet uległ regresowi. Niedostateczny był także postęp w zakresie upowszechniania oświaty. Wskutek tego tylko około 50% dzieci w roku 1989 było objętych opieką przedszkolną, zaledwie 43% absolwentów szkoły podstawowej kontynuowało naukę w szkołach średnich, zaś 10% młodzieży szkół średnich zdawało na studia wyższe (4% mniej niż pod koniec lat sześćdziesiątych). Zmalała ponadto liczba studentów pracujących oraz słuchaczy studiów podyplomowych. Uwidocznił się brak około 5 tys. nowych obiektów edukacyjnych oraz konieczność poddania

remontom 10 tys. starych obiektów. Rażącym niedostatkom w wyposażeniu szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych towarzyszył brak kwalifikacji pedagogicznych u 40 tys. nauczycieli oraz bardzo niskie kwalifikacje u dalszych 80 tys. Ten smutny obraz dopełnił stosunkowo niski poziom nauczania i wychowania. Były to niekorzystne następstwa wychowawcze ideologicznego i politycznego monizmu narzucanego szkole przez administrację oświatową[7].

W takiej sytuacji polski system oświatowy wymagał zasadniczej reformy. Należało opracować całościową, wewnętrznie spójną koncepcję przebudowy strukturalnej i programowo-metodycznej szkolnictwa wszystkich typów i szczebli, która położyłaby wreszcie kres licznym reformom cząstkowym, destabilizującym pracę szkoły w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych.

Nad całością spraw związanych z reformą pracował m.in. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty powołany w latach siedemdziesiątych XX wieku. Komitet współpracował ze znaczną liczbą naukowców, w szczególności pedagogów, a także z wieloma zespołami problemowo-metodycznymi nauczycieli i działaczy oświatowych. Opracował on *Raport o stanie oświaty*, w którym zawarto gruntowną ocenę systemu oświaty, uwzględniającą jej osiągnięcia, niedostatki i braki na tle historycznych, społeczno-politycznych, ekonomicznych i oświatowych determinant[8]. Komitet Ekspertów domagał się, aby edukacja zajęła w życiu społeczeństwa pozycję priorytetową. W szczególności uznano, że priorytety edukacyjne resortu powinny dotyczyć demonopolizacji szkolnictwa, m.in. w wyniku stworzenia możliwości działania szkołom niepaństwowym, przekazania przedszkoli i państwowych szkół podstawowych we władanie samorządów lokalnych oraz odstąpienia od obligatoryjnych, jednakowych dla wszystkich uczniów programów i podręczników, a także stworzenia nowego systemu edukacji i doskonalenia zawodowego nauczycieli[9]. Podkreślano, że w oświacie niezbędne są zmiany rzeczywiste, a nie pozorne. Cały system oświatowy powinien działać na rzecz budowy „optymalnych sytuacji

pedagogicznych” w klasie szkolnej przez „przygotowanie mądrych nauczycieli”, programów, odpowiednich warunków materialnych funkcjonowania edukacji oraz stworzenie systemu diagnozowania i pomocy dla osób wymagających niekonwencjonalnych form kształcenia[10].

Wskazywano na potrzebę zmian ewolucyjnych. Nakreślono zadania długoterminowe stojące przed reformą polskiego szkolnictwa. Szkoła zatem miała stać się miejscem wielostronnej aktywności uczniów i zaspokajania ich autentycznych potrzeb. Opierać się ponadto miała na ideach samorządności, partnerstwa i współpracy. Wyeksponowano także zaangażowanie w życie środowiska i kraju, ducha tolerancji i wolności sumienia, poszanowanie praw człowieka. Wszystko to było wyrazem troski o indywidualny, wielostronny rozwój ucznia, powiązany z uczulaniem na więź zespołową i lojalność wobec interesu zbiorowego[11].

Warunkiem dokonania takiej reformy było jednak uprzednie usunięcie podstawowych obszarów nierówności oświatowej (poprawa jakości kształcenia, zlikwidowanie nierówności między miastem a wsią, kształcenie dorosłych, odpowiedzialność państwa za edukację, zwiększenie budżetu na jej rozwój itd.)[12]. Praktyka pokazała, że było to trudne do zrealizowania.

W 1973 roku Sejm przyjął uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej, opartą na koncepcji przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji, w której zapisano, że powstanie dziesięcioletnia powszechna szkoła ogólnokształcąca, jednolita pod względem programowym w mieście i na wsi. Autorzy tej koncepcji podkreślali potrzebę istnienia bogatej oferty programowej, która uwzględniłaby możliwości uczniów oraz preferencje i warunki, w jakich szkoła funkcjonuje. W koncepcji tej jednak nie uwzględniono trendów rozwojowych społeczeństwa polskiego i jego prawdopodobnej struktury w przyszłości[13].

Intensywne i wielostronne dyskusje nad koncepcją programową i metodyczną dziesięcioletniej szkoły trwały do roku 1978, w którym uruchomiono pierwszą jej klasę. Ujawniły się przy tej okazji wyraźne niedostatki w zakresie infrastruktury szkolnej,

zwłaszcza na wsi. Władzom oświatowym zarzucano, że zdecydowały się na reformę szkolnictwa bez zapewnienia jej niezbędnych podstaw finansowo-organizacyjnych, nie licząc się z opinią większości nauczycieli i ekspertów oświatowych[14].

Stało się oczywiste, że kryzys współczesnej szkoły wymagał głębokiej rewizji zasad, na których ona funkcjonowała, w tym generalnej zmiany kształcenia ogólnego. Zasadniczym bowiem jego celem powinien być „rozwój człowieczeństwa, nie zaś rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej”[15].

Już tylko na marginesie zauważyć trzeba, że omawiana reforma nie uwzględniała rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Musiała więc zakończyć się niepowodzeniem.

Tak więc kolejną próbę „uzdrowienia” polskiej oświaty podjął w roku 1993 rząd H. Suchockiej, zatwierdzając nowy projekt reformy pt. *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*. Głównym celem edukacji – w myśl tego projektu – było stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i jako obywatela państwa polskiego w sferze kulturalnej, duchowej i materialnej. System edukacji winien być powszechnie dostępny, drożny, otwarty na potrzeby społeczne, gospodarcze i kulturowe oraz zapewniać jednakowe szanse edukacyjne dzieciom i młodzieży z różnych środowisk. W myśl tego dokumentu państwo miało gwarantować bezpłatne wychowanie przedszkolne, bezpłatną naukę na poziomie klasy zerowej oraz w dziennym szkolnictwie publicznym opartym na ramowych planach nauczania, podstawowe świadczenia opiekuńczo-wychowawcze, zajęcia pozalekcyjne, bezpłatne kształcenie w szkolnictwie policealnym, kolegiach zawodowych i w szkolnictwie wyższym, bezpłatną opiekę nad dziećmi specjalnej troski, bezpłatne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, wychowawczo-zawodowe i specjalistyczne, a także bezpłatne doradztwo dla nauczycieli. Analizowany dokument zapowiadał również modyfikację struktury szkolnictwa oraz wydłużenie obowiązku kształcenia średniego ogólnego i szerokoprofilowego

zawodowego[16]. Było to odbicie tez zawartych w raporcie o stanie i kierunkach rozwoju oświaty z 1989 roku. Stwierdzono w nim bowiem, że:

> [...] istota zmian modelowych szkoły powinna sprowadzać się przede wszystkim do odmiennego ukształtowania relacji nauczyciel-uczeń. Dotychczasowy schemat: nauczyciel prowadzący ubezwłasnowolnionego ucznia po ścieżce wiedzy, należy zastąpić dynamicznie ujętym nauczycielem partnerstwa i współpracy, w którym nauczyciel jest organizatorem, przewodnikiem i doradcą ucznia w jego własnym nieskrępowanym rozwoju i aktywności poznawczej[17].

Podobne stanowisko wyrażono zresztą na forum międzynarodowym w raporcie Klubu Rzymskiego z roku 1978[18]. Zapraszał on do dyskusji nad losem i perspektywami świata, zwracając uwagę na ogromne znaczenie czynnika ludzkiego, a zwłaszcza oświaty, jako siły motorycznej postępu gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Ogólnie jednak mimo podejmowania kolejnych prób reformy polskiej oświaty znaczny postęp, który dokonał się przez ostatnie dziesięciolecia w dziedzinie wykształcenia ludności Polski, okazał się ostatecznie niezadowalający, jeśli zestawić jego wskaźniki z rosnącymi wskaźnikami wykształcenia w krajach Unii Europejskiej. W celu zobrazowania powyższego warto podać, że europejski standard poziomu wykształcenia ludności wymagałby, aby w Polsce:

- pełne wykształcenie średnie miało 40% społeczeństwa, a nie jak dotychczas 28%;
- wykształceniem wyższym legitymowało się 20% społeczeństwa, a nie jak dotychczas 10%[19].

Ważnym zadaniem społecznym w nowej, posttransformacyjnej rzeczywistości społecznej Polski początków XXI wieku stało się więc zmniejszenie istniejących w tym zakresie różnic. W związku z tym niezbędny okazał się radykalny wzrost liczby młodzieży uzyskującej świadectwo maturalne. Niskie wskaźniki skolaryzacji mogą bowiem niekorzystnie wpływać na możliwości zatrudnienia

Polaków, przyczyniając się do zwiększania bezrobocia. Młodzi ludzie, którzy za kilka czy kilkanaście lat poszukiwać będą dla siebie miejsc pracy, muszą sprostać konkurencji z obywatelami innych krajów[20].

Na drodze do osiągnięcia tego celu niezbędne jest jednak uświadomienie społeczeństwu polskiemu nie tylko korzyści, które stwarza uczestnictwo Polski w Unii Europejskiej, lecz także wynikających z tego nowych obowiązków. Europejski wymiar edukacji implikuje bowiem wyznaczenie nowej roli szkole na drodze do wykształcenia człowieka zdolnego radzić sobie samodzielnie w skomplikowanym, współczesnym świecie. Chodzi tu także o ukształtowanie tolerancyjnego stosunku do emigrantów i mniejszości etnicznych oraz poszukiwanie pluralistycznego i interkulturowego modelu kształcenia opartego na podmiotowo rozumianym egalitaryzmie. Realizacja tego zadania, zwłaszcza po wejściu Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku, stała się zatem niezwykle ważna.

Analizując konsekwencje polskiego akcesu do Unii Europejskiej dla systemu oświaty, D. Dziewulak zauważa, że integrację europejską na płaszczyźnie oświatowej trzeba realizować zgodnie z priorytetami Unii. Są one następujące:

Równość szans edukacyjnych. Jej realnymi oznakami są wydłużający się czas trwania obowiązku szkolnego, wzrost liczby uczniów na szczeblach szkolnictwa średniego i wyższego oraz ułatwiony dostęp do różnych typów szkół, ponadto rozwiązywanie problemów edukowania dzieci emigrantów i uczniów niepełnosprawnych w strukturach szkolnictwa powszechnego oraz walka przeciwko wszelkim formom dyskryminacji, a także zapobieganie wtórnemu analfabetyzmowi.

Dążenie do poprawy jakości kształcenia przez reformę programów, eliminowanie encyklopedyzmu, wykorzystywanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki, reformę systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.

Wykreowanie nowego wizerunku nauczyciela. Powinien on mieć wykształcenie akademickie, umieć się uczyć, a równocześnie być

zdolny do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów. Powinien także sprawować funkcje: kształceniową, opiekuńczą, orientacyjną, selekcyjną i koordynującą[21].

Tak więc dla polskiej oświaty w czasie transformacji duże znaczenie miał standard „europejskiego ideału wychowania" jako ostatniego z unijnych paradygmatów[22].

Edukacja w momentach przełomu zawsze znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji. Ma bowiem przygotować do tego, czego jeszcze nie ma, co się dopiero staje, ma kształtować człowieka do zadań, które bardziej wyprowadzone są z wizji niż ze znanej rzeczywistości. Z konieczności więc winna się ona stać drogą do emancypacji zarówno młodego, jak i dojrzałego pokolenia. Realizację tego celu powierza społeczeństwo przede wszystkim instytucjom, w tym szczególnie szkole, jako tej o najszerszych i fundamentalnych oddziaływaniach. Szkoła – instytucja w wymiarze społecznym – to zespoły ludzi: uczących się i nauczających, wychowywanych i wychowujących[23].

Reasumując, należy stwierdzić, że podnoszenie poziomu polskiej oświaty zawsze było bliskie postępowej części społeczeństwa, zwłaszcza zaś jego elitom. Polska ma w tej dziedzinie chlubne tradycje. Niestety, warunki historyczne i społeczno-polityczne nie zawsze pozwalały zamierzenia te w pełni realizować. Dlatego też w ostatniej dekadzie XX wieku reforma polskiej oświaty była zadaniem nie tylko koniecznym, lecz także bardzo gruntownym. Jego wypełnienie musiało uwzględniać standardy Unii Europejskiej, sprawy szkolnictwa i oświaty stanowią bowiem jeden z unijnych priorytetów.

---

1 *Dekada reform w kształceniu obowiązkowym w Unii Europejskiej (1984–94)*, przeł. E. Kolanowska, Warszawa 1999, s. 5.
2 *Ibidem*, s. 7.
3 B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski. (1773–1973)*, Warszawa 1972, s. 24.
4 *Ibidem*, s. 26.
5 E. Kameduła, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w zmieniającym się systemie oświatowym* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz

(red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, „Edukacja Jutra", Sosnowiec 2010, s. 225.

6 *Ibidem*, s. 226.

7 B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej...*, *op. cit.*, s. 37.

8 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1983.

9 Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Priorytety edukacyjne w Polsce*, Warszawa 1990.

10 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Raport*..., *op*. *cit*., s. 37.

11 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989, s. 348.

12 A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, R. Piwowarski, *Wskaźniki edukacyjne – Polska 2000*, Warszawa 2000, s. 201.

13 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 42.

14 Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999, s. 33.

15 B. Gawlina (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 4, Szkoła jako instytucja społeczna*, Poznań 1990, s. 32.

16 MEN, *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, Warszawa 1993, s. 15.

17 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 267.

18 J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką". Raport Klubu Rzymkskiego*, przeł. M. Kukliński, Warszawa 1982.

19 Na podstawie: S. Golinowska, E. Rumińska-Zimny (red.), *Dostęp do edukacji*, „Raport o Rozwoju Społecznym", Warszawa 1998.

20 Cz. Banach, *Edukacja polska wobec wyzwań i zadań do roku 2020* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, „Edukacja Jutra", Sosnowiec 2010, s. 43.

21 D. Dziewulak, *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Warszawa 1995, s. 92.

22 Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych...*, *op. cit.*, s. 132.

23 K. Ferenz, *Współczesny nauczyciel akademicki. Konserwator idei czy promotor postępu* [w:] J. Semków, A. Kobylarek (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocław 2008, s. 191.

Rozdział 11

W poszukiwaniu paradygmatów demokratycznego scenariusza reform

Pojęcie paradygmatu w znaczeniu przyjętym przez T.S. Kuhna ujmowane jest w dwóch wymiarach: epistemologicznym i socjologicznym, przy czym ten drugi stanowi podstawę opisu nauki. Zdaniem T.S. Kuhna paradygmat wyznacza wspólnotową strukturę działalności badawczej, za pomocą której dokonuje się opisu procesów poznawczych w nauce. Najczęściej sprowadza się go do poziomu dominującej teorii w nauce czy też do prostego schematu metodologicznego. Paradygmat to pewne akcentowane wzory praktyki naukowej; prawa, teorie oraz ich empiryczne konsekwencje[1].

Terminem „paradygmat" można także posługiwać się w znaczeniu: przykładowa teoria, ogólny wzorzec, całościowa koncepcja, dominujący styl myślenia. W takim ujęciu można go więc stosować do analizy reformy oświatowej.

Burzliwy rozwój szkolnictwa różnych typów i poziomów po drugiej wojnie światowej jest faktem bezspornym. Z tego też powodu konieczne jest podejmowanie reform oświatowych. Każdy ich projekt musi opierać się na określonych założeniach, uwzględniających konsekwencje dla systemu oświatowego. Właśnie zbiór takich założeń i wynikające z nich implikacje zmian

składają się na paradygmat reform oświatowych. W literaturze pedagogicznej spotyka się wiele zróżnicowanych paradygmatów. Przykładowo wymienia się tu paradygmaty oparte na różnych modelach postaw decydentów wobec zmian oświatowych[2]. Można również spotkać paradygmaty odwołujące się do strategii reform oświatowych oparte na badaniach strukturalnych i programowych[3].

Z kolei w pracach F. Brauna znajdujemy paradygmaty reform uwzględniające rozróżnienie między kształceniem i wychowaniem zinstytucjonalizowanym[4]. Natomiast w wielu pracach i raportach Cz. Kupisiewicza zawarte są paradygmaty reform oświatowych wyrażające stosunek wobec istniejącej szkoły.

Spotykamy również paradygmaty odwołujące się do metarealizmu oraz do uniwersalnych praw i zasad, według których funkcjonuje cała rzeczywistość[5]. W tym ostatnim kontekście wskazać należy, że paradygmaty modelowe szkoły, sposobów nauczania oraz koncepcje uczenia się zależą od epoki historycznej, a zwłaszcza od dominujących w niej poglądów i teorii. Inaczej nauczano w tradycji idealizmu, inaczej w tradycji realizmu, behawioryzmu czy też kognitywizmu.

Idealistyczne tradycje nauczania można wywodzić od Sokratesa (469–399 p.n.e.). Utrzymywał on, że idee są rzeczywiste, a świat, który postrzegamy, jest tylko cieniem najwyższej prawdy. Sokratesowska metoda nauczania polegała na zadawaniu pytań uczniom w celu ułatwienia im przeprowadzenia logicznej analizy, by w rezultacie osiągnąć ideał prawdy.

Nowoczesny idealizm XVIII wieku zawdzięcza wiele twórczości G. Berkeleya oraz I. Kanta. Zakładali oni, że świat zewnętrzny jest w rzeczywistości produktem ludzkiej świadomości, to właśnie nasz umysł tworzy obraz rzeczywistości. Z kolei E. Cassirer próbował zaaplikować idealizm do problematyki rozumienia kultury i zachowań językowych. Współczesny idealizm można dostrzegać w tworzeniu programów nauczania opierających się na największych osiągnięciach zachodniej cywilizacji.

Z kolei genezę realistycznych tradycji nauczania łączy się z uczniem Platona – Arystotelesem (384–322 p.n.e.). W swoich dociekaniach stosował on przede wszystkim metody empiryczne. Jego sposób myślenia stał się podstawą do stworzenia metod naukowych, takich jak obserwacja czy eksperyment. Współczesny realizm powstał dzięki pracom J. Locke'a. Jego zdaniem nauka jest możliwa, ponieważ świat zewnętrzny oddziałuje na nasze zmysły głównie mechanicznie, tworząc idee oddające rzeczywistość.

Na zasadach filozofii J. Locke'a oparte są prace E.L. Thorndike'a, I. Pawłowa, B.F. Skinnera i A. Bandury. Dzięki nim ukształtował się ostatecznie behawiorystyczny paradygmat nauczania. Jest on więc ściśle związany z psychologiczną teorią uczenia się. Jego zdroworozsądkowe aplikacje stanowią obecnie przedmiot programów kształcenia nauczycieli w wielu krajach świata. Opiera się na nich również współczesna praktyka oświatowa (model: bodziec – reakcja – nagroda). Uczeń jest tu traktowany jako bierny odbiorca wiedzy, nauczyciel zaś decyduje o celach nauki, wybiera materiał nauczenia, daje zadania do wykonania i ocenia ich jakość.

Kognitywny paradygmat nauczania natomiast jest ściśle związany z psychologią poznawczą (kognitywną). W ujęciu tym uczeń staje się twórcą, co prowadzi do odrzucenia poglądu, że głównym aktorem w procesach edukacji jest nauczyciel. W paradygmacie kognitywnym to uczniowie aktywnie przetwarzają informacje, rozwijają nowe, twórcze sposoby zarówno definiowania bodźca, jak i wyboru odpowiednich reakcji. Wiedza nie leży więc poza uczniem, bo to właśnie on sam aktywnie i twórczo ją tworzy. To uczeń jest więc najważniejszym elementem tego paradygmatu uczenia się, zatem akcent położono w nim na uczenie się, myślenie. Kognitywna rewolucja w nauce wiele zawdzięcza T. Kuhnowi, który zrewolucjonizował nasze myślenie o nauczaniu–uczeniu się, wskazując, że wiele zachowań człowieka to wynik wewnętrznych struktur mentalnych i zewnętrznej presji społeczno-politycznej[6].

Wśród współczesnych paradygmatów, czyli koncepcji reform oświatowych, można wyróżnić takie, które wymierzone są przeciwko obecnej szkole (społeczeństwo bez szkoły). Ich podstawą jest motyw deskolaryzacji. Reprezentant takiego sposobu myślenia, I. Illich, sądzi, że kryzysu obecnej szkoły nie da się zlikwidować za pomocą reformy. Uważa, że szkołę trzeba po prostu usunąć, a społeczeństwo – zdeskolaryzować[7]. Szczegółowe rozwinięcie deskolaryzacyjnych poglądów stanowią tezy, w których myśl nie jest prawdą, że im więcej szkół ma dane społeczeństwo, tym wyższy reprezentuje poziom wykształcenia, ponadto niekoniecznie musi być tak, iż im dłużej przebywamy w szkole, tym więcej umiemy.

Pozostaje też otwartą kwestią to, czy prawdą jest, że najskuteczniej uczymy się w szkole, jak twierdzą jej entuzjaści, czy też odwrotnie – człowiek uczy się najwięcej i zarazem najskuteczniej poza szkołą, a niekiedy nawet wbrew niej. I. Illich stawia zatem pytanie o to, czy miejsca szkoły w systemie edukacji nie powinna zastąpić, obok grup rówieśniczych oraz wzorcowych programów pracy twórczej i odtwórczej, sieć edukacyjna. Obejmowałaby ona wszystkie lokalne instytucje i placówki oświatowo-wychowawcze, poczynając od kina, muzeum, zakładów pracy, szpitali, bibliotek itp., a kończąc na korepetycjach i terminatorstwie. Finansową podstawę opisywanego systemu bezszkolnej edukacji stanowiłyby bony ustalonej wartości, przyznawane każdemu obywatelowi w dniu jego urodzin. Sprawa ich wykorzystania pozostawałaby całkowicie w jego gestii[8].

Trzeba jednak zauważyć, że Cz. Kupisiewicz motywy deskolaryzacji uznaje za dyskusyjne. Zwraca on uwagę na to, że nie ma pewności, czy wszyscy członkowie społeczeństwa przyswoiliby sobie zasób wiedzy i umiejętności niezbędny do indywidualnego rozwoju, racjonalnego współżycia zbiorowego i zachowania ciągłości postępu historycznego. Podobnie nie ma pewności, że bony edukacyjne przyczyniłyby się do wyrównania szans edukacyjnych ludzi wywodzących się z tzw. niższych klas i warstw społecznych. Przecież po to, aby bony racjonalnie

wykorzystać, trzeba wiedzieć: jak, kiedy i dlaczego należy z nich czynić taki, a nie inny użytek. Należy także zauważyć, że deskolaryzacja społeczeństwa musiałaby doprowadzić do równie niepożądanych następstw, jak defamiliaryzacja życia społecznego lub dezindustrializacja produkcji[9].

Paradygmaty usiłujące zastąpić szkołę alternatywnymi rozwiązaniami edukacyjnymi są również charakterystyczne dla szkoły alternatywnej. Rzecznicy paradygmatu szkoły alternatywnej zmierzają do zbudowania szkoły innej od tej, którą znamy. Taką szkołę ma cechować otwarcie na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorzutnej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, różnorakie potrzeby intelektualne i emocjonalne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pracy, mówiąc inaczej – wszystko to, co sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych. Powyższy paradygmat przebudowy szkolnictwa tradycyjnego oprócz uznania spotyka się również z krytyką. Przede wszystkim zarzuca się mu, że takie rozwiązania nie zapewniają dzieciom i młodzieży podstaw usystematyzowanej wiedzy o świecie, stwarzając pozory emancypacji uczniów. Zamiast wspomagać wszechstronny rozwój wychowanków, lansują ich zawoalowaną selekcję. Przecenia się też w nich znaczenie spontanicznej aktywności w procesie nauczania–uczenia się. Ponadto przedkłada się kategorię „być" nad kategorię „wiedzieć"[10].

Kolejna grupa paradygmatów to koncepcje zmierzające do zachowania zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej szkoły istniejącej, konwencjonalnej przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu realizowanych przez nią celów i treści, a także stosowanych metod, form organizacyjnych oraz środków pracy dydaktyczno-wychowawczej (szkoła ustawicznie doskonalona)[11].

Według tego paradygmatu należy wzmocnić obecną pozycję szkoły. Głównym celem jest więc przystosowanie jej do potrzeb współczesności, a więc warunków kształtowanych przez rewolucję

naukowo-techniczną oraz postęp społeczny. Współczesna szkoła winna zatem zmierzać do zapewnienia wszechstronnego rozwoju każdemu uczniowi, wyposażając go w obywatelską świadomość, umiejętność działania w zespole i dla zespołu, a także poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny.

Przekładając powyższe założenia na język konkretnych działań, wskazać należy na takie zadania, jak: przyspieszenie kształcenia w klasach najniższych, a w konsekwencji skrócenie nauki elementarnej; rozbudowa funkcji szkoły; przystosowanie treści nauczania do rzeczywistych potrzeb dnia codziennego; powiązanie szkoły z innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, a także aktywizacja uczniów. Ich realizacja nie jest więc ani łatwa, ani szybka. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że reforma oświaty podejmowana w tym kierunku nie może być jednorazowa, lecz ciągła i globalna. Na dodatek jednoczesnego określenia wymagają związane ze sprawą programów nauczania funkcje społeczno-edukacyjne szkolnictwa pozaakademickiego. Kwestią otwartą pozostaje też sprawa modernizacji metod, form organizacyjnych oraz środków nauczania i uczenia się, tzn. sprawa technologicznej strony tego procesu. Jej racjonalne rozwiązanie także nie jest łatwe. Ogólnie więc możliwości realizacji tego paradygmatu stają pod znakiem zapytania.

Można oczywiście założyć, zgodnie z pierwszym paradygmatem, że społeczeństwo po likwidacji szkoły wygeneruje jakieś inne formy kształcenia i wychowania. Radykalne zastosowanie tych rozwiązań mogłoby jednak spowodować zerwanie więzi społecznych, przerwanie ciągłości kulturowej i rozwoju cywilizacyjnego. Podobnie byłoby w przypadku realizacji drugiego paradygmatu, tj. zastosowania pewnych z góry przyjętych założeń do regulowania procesów w dużej mierze żywiołowych. Takie postępowanie już wielokrotnie okazywało się dysfunkcjonalne[12]. Jak więc się wydaje, wymienione przesłanki przemawiają za przyjęciem paradygmatu szkoły ustawicznie doskonalonej.

Warto też wspomnieć o wizji szkoły porozumienia, scharakteryzowanej przez cytowanego już J. Gęsickiego. Według jej założeń w szkole nie ma być wychowywanych, za to wszyscy mają wychowywać się nawzajem. Szczególną wagę przywiązuje się tu zatem do atmosfery panującej w szkole. Sprawia ona bowiem, że porozumiewanie się przestaje być pozorne, a doświadczenia zdobywane przez uczniów kształcą ich pod względem poznawczym i emocjonalnym. Program nauczania w tego typu szkole dostosowany jest do indywidualnych potrzeb uczniów. W jego ustaleniu biorą udział uczeń, jego rodzice oraz nauczyciel.

> Poczucie wolności wyboru własnej drogi rozwoju, rozwija w uczniu odpowiedzialność za ten rozwój. Z kolei, rodzice, mając udział w ustalaniu programu nauki swojego dziecka, stają się prawdziwie odpowiedzialnymi za wspomaganie jego wysiłków w domu, a czasem może nawet w szkole[13].

Zwraca się uwagę na to, aby szkoła porozumienia nie była zbyt duża. Klasy winny liczyć 10–15 uczniów, cała zaś społeczność szkolna około 50 dzieci.

Obok przedstawionych wyżej koncepcji szkoły trzeba także zauważyć różne koncepcje kształcenia. Chodzi tu m.in. o kształcenie dla przyszłości, kształcenie wielostronne, kształcenie do „mistrzostwa", kształcenie ustawiczne, kształcenie zhumanizowane, kształcenie wspomagane techniką, nauczanie–uczenie się programowane.

Wspominany wielokrotnie Cz. Kupisiewicz, zauważa, że kiedy mówimy o wizji kształcenia dla przyszłości, mamy na myśli szkołę „żywą i otwartą", rozwijającą umiejętność twórczego działania, wyzwalającą inicjatywę oraz pobudzającą uczniów do aktywności wielostronnej[14]. Taka szkoła staje się ośrodkiem autentycznego życia, nie zaś tylko przygotowywania do życia. Można ją nazwać wówczas szkołą przyszłości, a jej działalność kształceniem dla przyszłości. Podkreślić trzeba, że edukacji do przyszłości nie wolno ograniczać do nauczania szkolnego, człowiek współczesny uczy się

bowiem coraz częściej, coraz powszechniej i coraz więcej także poza szkołą. Jeszcze w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku A. Toffler podkreślał, że konieczne jest, aby uczenie się miało przewagę nad nauczaniem, aby naukę łączono z pracą[15].

Inną koncepcją jest kształcenie wielostronne, czyli uczenie się przez przyswajanie gotowego materiału czerpanego z różnych źródeł. Chodzi tu o odkrywanie nowych wiadomości w toku rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, przeżywanie różnorodnych wartości, a także działanie zmieniające rzeczywistość i samego ucznia. Wielostronne uczenie się jest więc przeciwieństwem jednostronnego uczenia się, opartego głównie na przyswajaniu gotowych wiadomości i rozwijaniu sprawności wykonawczych przez naśladownictwo. Zaletą omawianej koncepcji jest łączenie szeroko rozumianej pracy uczniów z kształceniem ogólnym, a także samodzielne zdobywanie przez nich wiedzy. Podstawą takiego kształcenia jest przekonanie, że zmierzając do celowego rozwoju, który dokonuje się głównie, ale nie wyłącznie, w szkole i pod wpływem szkoły, powinniśmy to czynić w sposób uwzględniający osobowość dziecka jako niepodzielną całość takiego punktu widzenia. Konsekwencją byłby tu podział czynności dydaktyczno-wychowawczych na takie, które zmierzają do rozwoju np. zainteresowań i umiejętności, oraz takie, których celem jest formowanie określonych cech kierunkowych (dążeń, stosunku do świata i samego siebie itp.) Jak wskazuje W. Okoń, nie powinno się zapominać, że kształtowanie cech instrumentalnych i kierunkowych jest procesem łącznym, a nie rozłącznym. Z tego punktu widzenia nie jest również celowy podział czynności dydaktyczno-wychowawczych na nauczanie, któremu odmawia się wartości edukacyjnych, oraz na wychowanie, którego nie wiąże się z przyswajaniem określonych wiadomości. Takiego zdania byli też inni polscy dydaktycy, tj. B. Nawroczyński, Z. Mysłakowska i K. Sośnicki[16]. Podzielając takie stanowisko, Cz. Kupisiewicz podkreślał, że wielostronne nauczanie–uczenie się, jako paradygmat ustawicznego doskonalenia szkoły konwencjonalnej, wymagał niezbędnej operacjonalizacji. Oznaczało to

„przetłumaczenie” jego założeń na język konkretnych dyrektyw pedagogicznych oraz przystosowanie ich do nauczania różnych przedmiotów na zróżnicowanych poziomach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Należało jednak pozyskać do tego szerokie rzesze zwolenników[17]. Okazało się to zadaniem najtrudniejszym.

Kolejna koncepcja to kształcenie „do mistrzostwa”. W latach sześćdziesiątych termin „uczenie się do mistrzostwa” wprowadził do pedagogiki Amerykanin J. Carroll, upowszechnił go zaś B.S. Bloom, znany pedagog i psycholog z Uniwersytetu w Chicago.

Według tych autorów problem efektywności kształcenia sprowadza się nie do tego, aby szukać doskonalszych mechanizmów i narzędzi selekcji, lecz do tego, aby znaleźć metody zapewniające wszystkim normalnym uczniom możliwości pomyślnego ukończenia szkoły. Wskazywali oni, że chcąc doprowadzić do tego, aby wszyscy uczniowie uzyskiwali jednakowe, a przy tym pozytywne rezultaty, trzeba zróżnicować czas ich aktywnego wysiłku w procesie nauczania–uczenia się. To bowiem, co w języku potocznym nazywamy zdolnością, stanowi po prostu o ilości czasu potrzebnego jednostce do osiągnięcia mistrzostwa w określonej dziedzinie. W myśl tej koncepcji już w wieku przedszkolnym powinno się uczyć dzieci tego, jak najskuteczniej mają uczyć się same.

Do zalet koncepcji B.S. Blooma można zaliczyć postulat upowszechnienia edukacji na poziomie pełnej, tzn. materialnej szkoły średniej oraz tezę o doniosłej roli czasu, jako czynnika rozstrzygającego o końcowych wynikach kształcenia. To samo dotyczy również tezy o potrzebie indywidualizacji tego procesu. Słabą stroną tej koncepcji jest natomiast zalecana przez nią organizacja kształcenia. Otóż nauczanie, którego czas trwania i metody byłyby konsekwentnie wyznaczane przez potrzeby, możliwości i zainteresowania każdego ucznia, prowadzi do obalenia klasowo-lekcyjnego systemu pracy szkolnej, co jest sprzeczne z postulatem socjalizacji uczniów. Jeśli wziąć pod uwagę zdolności uczniów jako kolejne kryterium indywidualizacji nauczania, sprawa komplikuje się jeszcze bardziej[18].

Inną jeszcze koncepcją jest kształcenie zhumanizowane. Główny jej zwolennik, H. von Hentig, uważał, że skoro zmieniły się warunki życia, a ponadto zmieniły się dzieci, to łatwiej i zarazem racjonalniej jest przystosować edukację do odmiennych warunków aniżeli odwrotnie. Istotną cechą kształcenia jest bowiem uwolnienie uczniów od poczucia zagrożenia i związanego z nim strachu oraz pobudzanie ich do pracy wykonywanej z własnej inicjatywy. Celem takiego działania miało być przekształcenie szkoły w instytucję będącą cząstką ich życia, wrażliwą na uczniowskie zainteresowania i problemy, służącą wszechstronnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Innymi słowy, miała to być szkoła zhumanizowana.

Różne są wszakże zarzuty wysuwane przeciwko szkole jako instytucji dotychczasowego systemu edukacyjnego. Wymienia się tu przede wszystkim niewystarczające nakłady finansowe na oświatę, a także zarzut, że szkoła utraciła więź ze współczesnością, przez co przestała jej służyć. Podkreśla się więc, że trzeba powołać do życia szkołę nową, szkołę jutra, szkołę przyszłości, czyli szkołę inną niż dotychczasowa. Osiągnięcia nauki i techniki z jednej strony przyczyniły się do unowocześnienia prowadzonej w szkole działalności, z drugiej zaś doprowadziły do pojawienia się nowych metod i środków owej działalności. W ich wyniku powstała nowa wizja kształcenia – wspomaganego techniką.

Zwolennicy doskonalenia procesu dydaktycznego w drodze jego technicyzacji postulowali, aby budynki i tereny szkolne przystosować do wykonywania zróżnicowanych czynności edukacyjnych z zastosowaniem najnowszych środków i pomocy naukowych. Celem tego miało być spowodowanie, aby uczniowie mogli pracować zarówno indywidualnie, jak i zespołowo, aby w każdej szkole prowadzono różne formy działalności diagnostycznej, profilaktycznej i terapeutycznej. W ten sposób powstałyby warunki zapobiegania opóźnieniom w nauce. W konsekwencji doskonaleniu technologicznej strony procesu kształcenia musiałaby towarzyszyć reforma programów nauki szkolnej.

Ostatnia wreszcie koncepcja lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku to nauczanie–uczenie się programowane. Koncepcja ta została wprowadzona przez B.F. Skinnera i N. Crowdera. Główne jej założenia sprowadzają się do tego, aby materiał nauczania podzielić na powiązane z sobą pod względem merytorycznym i logicznym dawki umieszczone w oddzielnych ramkach programu. Dawki te są niewielkie w programach liniowych, natomiast stosunkowo obszerne w programach rozgałęzionych. Uczniowie, studiując program, mogą przejść do następnej ramki dopiero wtedy, gdy opanują treść ramki poprzedniej. Program w przeciwieństwie do konwencjonalnego podręcznika powstaje przy współudziale reprezentacji uczniów.

W Polsce koncepcja ta była krytykowana już na początku lat sześćdziesiątych W latach 1961–1974 podejmowano próby jej przebudowy. Metoda ta jednak nie uzyskała powszechniejszej aprobaty z uwagi na brak popularności wśród nauczycieli. Dzisiaj korzysta się z niej tylko okazjonalnie.

W kontekście powyższych rozważań warto przytoczyć nowe scenariusze reformy oświatowej, które przyniosła transformacja ustrojowa ostatniej dekady XX wieku. Ponieważ reforma polskiego szkolnictwa była konieczna, dotychczasowe zaś próby jej przeprowadzenia okazały się połowiczne, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej opracował w 1989 roku trzy kolejne jej scenariusze: stagnacji, ożywienia i rozwoju.

W scenariuszu stagnacji cele sprowadzały się do zahamowania regresu grożącego szkolnictwu, i to zarówno w sferze kadrowej, zasobów materialnych, jak i powszechności kształcenia oraz jakości nauczania i wychowania, ponadto edukacyjnego „zagospodarowania” prawie 800-tysięcznej fali demograficznego wyżu, która w latach dziewięćdziesiątych miała ogarnąć szkolnictwo ponadpodstawowe.

Drugi ze scenariuszy to scenariusz ożywienia z obszarami rozwoju. Jego cele sprowadzały się do skrócenia okresu wychowania przedszkolnego z czterech do trzech lat, przy równoczesnej zmianie funkcji i programu tego wychowania.

Wskazywano także na potrzebę skierowania na tor nauki szkolnej dzieci przeciętnie o rok młodszych, tworzenia z przedszkoli i niższych klas szkoły podstawowej wspólnych placówek edukacyjnych. Podkreślano konieczność ograniczenia liczby absolwentów szkoły podstawowej podejmujących naukę w różnych typach zasadniczej szkoły zawodowej, rozszerzenia liczby absolwentów szkoły podstawowej kierowanych do liceum ogólnokształcącego oraz utrzymania dotychczasowych rozmiarów kształcenia w technikum zawodowym różnych specjalności. Przewidywano gruntowną przebudowę liceum zawodowego, rozbudowę kształcenia policealnego, różnych form kształcenia pracujących, wreszcie reformę studiów wyższych.

Ostatni ze scenariuszy to scenariusz rozwoju. Jego celami były: podniesienie pod względem jakościowym i ilościowym poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, objęcie kształceniem maturalnym do 70% młodzieży z każdego rocznika, otwarcie dostępu do zróżnicowanych studiów wyższych i do dalszego rozwoju kształcenia równoległego, zintensyfikowanie procesu uspołecznienia szkoły przez rozwój samorządności oraz ścisłe powiązanie kształcenia i wychowania z edukacją równoległą[19].

O ostatecznym wyborze scenariusza spośród różnych jego wariantów, scharakteryzowanych powyżej, rozstrzygnęło jednak głównie kryterium wysokości nakładów na oświatę. W latach 1991–1993 drastycznie je ograniczono, w związku z czym w grę mógł wchodzić tylko scenariusz stagnacji. Komitet ekspertów J. Szczepańskiego traktował go jednak jako zło konieczne, będące ostatnim ostrzeżeniem przed konsekwencjami edukacyjnej zapaści[20].

Z punktu widzenia poruszanej tutaj problematyki istotne jest przede wszystkim, że monopolistyczny paradygmat edukacji publicznej utrzymuje wprawdzie swoją dominację, jednak podawane są stale w wątpliwość zasadność jego rozwiązań i jego konsekwencje. Obrona *status quo* nie jest dla jego rzeczników łatwa, jeśli brać pod uwagę rozległość niedostatków i ewidentnych wad systemu oświatowego[21]. W nowej rzeczywistości społecznej

Polski początków trzeciego tysiąclecia należy zatem proponować opracowanie i wdrażanie specjalnych programów kształcenia, pozwalających na pokonanie dotychczasowych braków. Podkreślić warto, że model oświaty zależy głównie od stanu cywilizacyjnego zaawansowania społeczeństwa. W ostatnich latach posttranformacyjne ożywienie gospodarcze i społeczne w Polsce pozwala coraz mocniej akcentować wizję nowoczesnej oświaty, opierającej się na teorii społecznego konstruktywizmu[22]. Budzi to umiarkowany optymizm co do możliwości jej aplikacji w praktyce społecznej.

---

1 M. Smolak, *Problemy rozwoju edukacji*, J. Gnitecki (red.), Poznań 1991, s. 93.
2 Z. Kwieciński, *Paradygmaty reform szkolnictwa*, „Rocznik Pedagogiczny" 1979, t. 4, s. 22.
3 J. Thomas, *Edukacyjne problemy współczesnego świata. Zarys analityczno-syntetyczny*, przeł. Z. Za-krzewska, Warszawa 1980, s. 67.
4 F. Braun, *Schulreform und Gesellschaft*, Berlin 1975, s. 43.
5 J. Gnitecki, *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998, s. 87.
6 J. Gęsicki, *Szanse decentralizacji*, „Społeczeństwo Otwarte" 1993, nr 1, s. 34.
7 Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1994, s. 30.
8 *Ibidem,* s. 28.
9 Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty...*, *op. cit.*, s. 31.
10 *Ibidem*, s. 42.
11 J. Gęsicki, *Sytuacja ucznia w szkole. (Jaka jest? Jaka może być?)*, Warszawa 1990, s. 98.
12 *Ibidem*, s. 100.
13 B. Gawlina (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 4, Szkoła jako instytucja społeczna*, Poznań 1990, s. 31–32.
14 Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty...*, *op. cit.*, s. 171.
15 *Ibidem*, s. 189.
16 *Ibidem*, s. 192.
17 *Ibidem*, s. 121.
18 *Ibidem*, s. 148.
19 Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999, s. 127–134.

20 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989, s. 345.

21 Zob. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, s. 56.

22 K.A. Bruffee, *Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay*, „English College" 1986, nr 48, s. 790.

Rozdział 12

Strategie i warunki realizacji powojennych reform oświatowych

1. Stanowisko J. Szczepańskiego i Komitetu Ekspertów z lat siedemdziesiątych XX wieku

Potrzeba dokonania gruntownej reformy edukacji dojrzewała w Polsce przez cały okres powojenny. Sporządzeniu diagnozy ówczesnego stanu polskiej oświaty oraz wskazaniu kierunków i środków zmierzających do jej sanacji miały służyć raporty opracowywane przez ekspertów. Było to *novum* w dotychczasowej polityce, niespotykane w pozostałych krajach sowieckiego bloku. Pierwszy taki Komitet Ekspertów do opracowania raportu o stanie oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej utworzono w 1971 roku. Jego kierownictwo powierzono J. Szczepańskiemu.

Rozpatrując funkcjonowanie oświaty jako kompleks złożonych procesów, komitet ten wyróżnił pięć sfer oddziałujących na szkoły:

- obszar idei pedagogicznych, nowych teorii naukowych zmieniających sposoby pracy szkół;
- rodzinę, która jest w wielu sprawach „testem” dla szkoły;

- uczniów i nauczycieli uczestniczących w różnych organizacjach młodzieży, nie tylko w tych współpracujących ze szkołami, lecz także w ruchach społecznych opozycyjnych wobec władzy;
- postęp techniczny, upowszechnienie elementów kultury masowej, przenikanie wzorów cywilizacji konsumpcyjnej, powstawanie społecznych nastrojów i trwałych postaw, zmiany w stosunku do wartości tradycyjnie uznawanych;
- nowe idee w filozofii, literaturze, sztuce, które zmieniają relacje między nauczycielem i uczniem, postawy uczniów wobec treści nauczanej wiedzy oraz metod wychowania i ideału wychowawczego[1].

Wychodząc od powyższej analizy, Komitet Ekspertów J. Szczepańskiego sformułował założenia koniecznej reformy szkoły. Można je ująć w następujących punktach.

1. Dotychczasowy system oświaty winien być poddany gruntownej reformie. System nie sprostał bowiem wzrostowi aspiracji edukacyjnych, konieczności upowszechniania zinstytucjonalizowanego kształcenia na poziomie maturalnym i umasowienia (tak to wtedy nazywano) studiów wyższych.
2. Zadań polityki edukacyjnej, a w związku z tym nauczania, nie należy koncentrować wyłącznie na przygotowaniu do pracy zawodowej, lecz również na kształceniu autotelicznym. Nowy model systemu szkolnego winien wykluczać kształcenie wąskospecjalistyczne na rzecz rozwijania indywidualnych zainteresowań i uzdolnień oraz wdrażania dzieci i młodzieży do samodzielnego ustawicznego kształcenia. Reformę szkolnictwa powinno się realizować za pomocą metody klinowej, a ponadto w sposób wybiórczy[2].

Przy aplikacji tych założeń do praktyki oświatowej zaproponowano cztery warianty działania.

Pierwszy zmierzałby do stopniowego przekształcania zasadniczych szkół zawodowych w szkoły maturalne poprzez reformę planów, programów, poszerzenie poradnictwa szkolnego i

zawodowego. Rozbudowano by sieć szkół średnich, zwłaszcza pięcioletnich liceów zawodowych.

Drugi miałby na celu upowszechnienie kształcenia maturalnego w dwunastoklasowej szkole ogólnokształcącej oraz szerokoprofilowe przysposobienie uczniów do pracy zawodowej.

Trzeci byłby nastawiony na kształcenie w dziesięcioklasowej szkole ogólnokształcącej, poprzedzone jednak co najmniej roczną edukacją w przedszkolu.

Wreszcie czwarty sprowadzałby się do upowszechniania kształcenia maturalnego w jedenastoklasowej szkole ogólnokształcącej zróżnicowanej w klasach dziewiątej–jedenastej, wyznaczających dalsze drogi, także przyszłych studiów.

Punktem ciężkości reformy, bez względu na wybrany wariant, było zatem dążenie do wyrównywania startu szkolnego i szans edukacyjnych, a także likwidacja istniejącej dwutorowości kształcenia ponadpodstawowego. Pierwszemu dążeniu służyłoby upowszechnienie edukacji przedszkolnej, drugiemu zaś systematyczne poszerzanie strumienia młodzieży kierowanego bezpośrednio po szkole podstawowej do szkół średnich.

Raport Komitetu Ekspertów J. Szczepańskiego spotkał się z dużym zainteresowaniem w Polsce i poza jej granicami. Najistotniejszymi jego zaleceniami były: powszechność opieki przedszkolnej, powszechność kształcenia ogólnego, zdecydowane przesunięcie kształcenia zawodowego poza obręb szkoły średniej, zróżnicowanie dróg na studia wyższe oraz utworzenie odrębnych, dwuletnich szkół specjalistycznych przygotowujących do podjęcia studiów[3].

Uważano, że szkoła nie może działać w oderwaniu od środowiska, musi być mocno wkomponowana w kręgi ludzi, korzystać ze wszystkich typów informacji, takich jak: radio, telewizja, prasa, dysponować środkami umożliwiającymi coraz lepsze przyswajanie wiedzy, włączać się w nurt życia społecznego. Naczelną funkcją szkoły ma być danie młodemu pokoleniu określonego zasobu wiedzy, przygotowanie go do czynnego i twórczego udziału w życiu.

Ogólnie można więc powiedzieć, że charakteryzowany okres, a więc czasy realnego socjalizmu, ograniczyły atrybut wartości wykształcenia. Zastanawiając się głębiej nad przyczynami takiego stanu rzeczy, można dojść do wniosku, że są to: zakwestionowanie makroekonomicznej wartości wykształcenia, brak przełożenia wzrostu poziomu wykształcenia kolejnych pokoleń na wzrost zasobności kraju, załamanie ekonomicznej wartości wykształcenia, czyli brak spójności statusów (wykształcenie, stanowisko, dochód, prestiż), brak rentowności inwestowania w długotrwałe kształcenie własnych dzieci z budżetu rodzinnego[4].

Uchwała Sejmu z 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej przyjęta w 200. rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej zakończyła dyskusję nad propozycjami w sprawie rozwoju oświaty i wychowania. Uznano, że ta uchwała rozpoczyna wielkie dzieło budowy nowoczesnego systemu oświaty, odpowiadające żywotnym interesom narodu i zapewniające społeczeństwu po raz pierwszy w historii naszego kraju powszechne wykształcenie średnie. Miało ono być realizowane pod warunkiem wyrównania poziomu szkół przez dopływ wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej, opracowania nowoczesnego systemu zarządzania całością oświaty, zapewnienia środków finansowych niezbędnych do realizacji programu przebudowy systemu edukacji.

W związku z powyższym Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało program działania w dziedzinie oświaty i wychowania na lata 1976–1980[5]. Zadania ustalone w programie miały się stać płaszczyzną do działania dla wszystkich środowisk wychowawczych biorących udział w jednolitym froncie wychowania. Rezultatem tego działania byłoby ukształtowanie powszechnej średniej szkoły ogólnokształcącej, która powinna być „otwarta na to wszystko, co nowe i twórcze, co służy budowie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego”[6]. Program stworzył

> [...] szerokie możliwości udziału w jego realizacji rodziców, organizacji młodzieżowych, zakładów pracy, wojska, związków zawodowych i

wszystkich pozostałych środowisk wychowawczych oraz społecznych instytucji socjalistycznego społeczeństwa wychowującego[7].

Wśród najważniejszych zadań program przewidywał m.in. opracowanie aktów normatywnych w sprawie upowszechnienia wychowania przedszkolnego i organizacji dziesięcioletniej szkoły średniej, przeprowadzenie dyskusji nad projektem programów nauczania w tej szkole, opracowanie koncepcji kształcenia kwalifikowanych kadr w nowym systemie edukacji narodowej, upowszechnienie kształcenia specjalnego, udoskonalenie sieci placówek kształcenia pracujących.

Mimo ostrej krytyki zaczęto wdrażać w życie reformę programową, jednak bez wyjaśnienia wielu spornych spraw organizacyjnych. Aplikacja reformy przebiegała więc bez zapewnienia elementarnych warunków organizacyjnych, bez uprzedniego stworzenia infrastruktury wystarczającej do realizacji nowych zadań oraz bez odpowiednio wykształconych kadr. Ambitna i nowoczesna struktura szkoły wiejskiej, powiększonej do wymiaru pełnej dziesięcioletniej szkoły średniej, musiała znaleźć się w nieuchronnym konflikcie interesów z przestarzałym, anachronicznym wyposażeniem technicznym rodzinnej gospodarki rolnej.

2. Załamanie reformy edukacyjnej lat osiemdziesiątych. Przyczyny, konsekwencje

W 1982 roku Sejm ogłosił odejście od projektu i zaniechanie reformy strukturalnej systemu edukacji narodowej określonej uchwałą Sejmu z 1973 roku. Oznaczało to rezygnację z tworzenia jednolitej powszechnej szkoły dziesięcioletniej. Jednocześnie Sejm zobowiązał rząd do systematycznej modernizacji programowych i organizacyjnych zasad pracy szkół, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wychowawczej, do opracowania na podstawie opinii naukowców i środowisk nauczycielskich długofalowego programu rozwoju systemu edukacji, do podjęcia prac nad nową ustawą o systemie edukacji, a także do systematycznego działania na rzecz poprawy warunków pracy nauczycieli. Decyzje te wraz z decyzjami dotyczącymi zawodu nauczycielskiego zawarto w uchwalonej w Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 roku Karcie Nauczyciela[8].

Ponownie zmieniono system szkolny na ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnie liceum. Był to rozsądny krok w budowie oświaty, wprowadzający do szkół nowe treści programowe, pozwalające zacieśnić więź szkoły z życiem, lepiej przygotować młodzież do przyszłych zadań w społeczeństwie socjalistycznym, na miarę jego możliwości.

Po wielkim kryzysie roku 1980/1981 pod naciskiem rewindykacji ludności wiejskiej zaczęła ponownie rosnąć liczba szkół podstawowych na wsi. Działo się to kosztem kolejnego przeobrażenia dawnych punktów filialnych szkół zbiorczych w szkoły samodzielne, lecz dalece niepełnowartościowe.

W ostatniej dekadzie realnego socjalizmu, tj. w latach osiemdziesiątych XX wieku, przed naszym systemem oświaty stanęły więc nowe i trudne zadania. W związku bowiem z szybkim rozwojem nauki i techniki, postępującą demokratyzacją życia społecznego oraz gwałtownym wzrostem zasięgu i intensywności oddziaływania na ludzi środków masowego przekazu skomplikowały się zadania oświaty i wychowania. System szkolny miał więc być w pełni nowoczesny i jako taki stwarzać lepsze możliwości wychowania i opieki dla dzieci. Miał zapewnić wysoki poziom wykształcenia ogólnego przez zorganizowanie powszechnego obowiązku systemu kształcenia na poziomie średnim, przygotować do pracy oraz ciągłego doskonalenia wiedzy i umiejętności w całym okresie aktywności zawodowej. Miał też stwarzać większe szanse rozwoju dla młodzieży szczególnie uzdolnionej, a także zapewnić opiekę oraz warunki rozwoju dla dzieci i młodzieży z odchyleniami od norm rozwojowych.

W latach osiemdziesiątych XX wieku Polska przeżywała jednak głęboki kryzys społeczno-gospodarczy, zakończony spektakularnym upadkiem realnego socjalizmu w roku 1989. Transformacja społeczna wpłynęła na krajobraz kształtujący się po socjalizmie, wyzwalając nowe aspiracje edukacyjne społeczeństw, które tym samym zaczęło wskazywać na wykształcenie jako decydujący czynnik sukcesu życiowego[9].

W takich oto warunkach politycznych, społecznych i ekonomicznych podjęto prace nad kolejną reformą polskiego systemu edukacji. Miały one na celu dostosowanie go do nowej rzeczywistości społecznej, ukształtowanej w wyniku transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Przebieg oraz rezultaty tych prac omówię w części czwartej pracy.

---

1 J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, s. 109.
2 J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania...*, *op. cit*., s. 145.
3 Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1980, s. 110.

4 A. Zandecki, *Zagrożenia młodzieży w sferze realizacji aspiracji edukacyjnych* [w:] M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań 1999, s. 48.
5 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Program działania w dziedzinie oświaty i wychowania na lata 1976–1980*, Warszawa 1976.
6 *Ibidem*.
7 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Program działania...*, *op. cit*., s. 5.
8 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1983.
9 A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń – Warszawa 1998, s. 50.

Część IV

Zmiany oświatowe wprowadzone reformą z końca lat dziewięćdziesiątych w perspektywie nowej rzeczywistości społecznej

Rozdział 13

Warunki reformy oświaty u schyłku XX wieku. Egalitarna świadomość społeczna i ułomna demokracja w kontekście obaw o polską szkołę

Potrzeba zreformowania systemu szkolnictwa w latach dziewięćdziesiątych XX wieku była bezsporna. Szkolnictwo w Polsce postsolidarnościowej ukształtowane zostało na podstawie założeń europejskiego systemu oświatowego mającego XIX-wieczne wzorce. System ten odegrał w swoim czasie ogromną rolę w zakresie rozwoju myśli naukowo-technicznej i humanistycznej, jednak w ostatnich latach tak w naszym kraju, jak w pozostałych krajach Europy załamał się. Jego regres widoczny jest zarówno w postaci ograniczenia powszechnego, społecznego uznania dla szkoły jako instytucji, jak i niewielkiej efektywności kształcenia.

Analizując założenia reformy szkolnej lat dziewięćdziesiątych XX wieku, I. Gęsicki podkreśla, że nie jest ona składnikiem wielkiej zmiany w Polsce, lecz dodatkiem do niej. Stwierdza jednocześnie, że częste zmiany ekip ministerialnych utrudniają opracowanie spójnej koncepcji reformy, opartej na wynikach badań pilotażowych. Brak jest ponadto środków na jej realizację. W

konsekwencji mamy do czynienia nie tyle z centralnym sterowaniem reformą, ile raczej ze sporą dezorientacją w tym zakresie. Jej przejawami są np. zalecenia niektórych kuratorów, aby nauczyciele sami opracowali minima programowe dla swoich przedmiotów, podczas gdy wyznacza je urzędowy dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ministerstwo to nie ma przy tym całościowej wizji zmian oświatowych. Dowodem na to jest np. fakt, że postulowane modyfikacje w systemie kształcenia nauczycieli nie uwzględniają założeń reformy oświatowej, reforma kształcenia zawodowego zaś „nie ma odniesień do zmian w zakresie kształcenia ogólnego i vice versa”[1].

Pozytywne wyniki reformy, jak zauważył przed laty Cz. Kupisiewicz, zależą od jej koncepcji i konsekwencji w realizowaniu. Koncepcja ta powinna mieć charakter całościowy i równocześnie wariantowy, uwzględniający czynniki pozaedukacyjne, w tym głównie ekonomiczne i demograficzne. W przeciwnym razie każda zmiana na stanowisku ministra edukacji narodowej powodować będzie kolejne próby reformy planów i programów nauczania, które szybko stają się tylko jej namiastkami. Ich inicjatorzy nie biorą bowiem pod uwagę, że przekształcenie szkoły średniej z instytucji elitarnej w instytucję masową wymaga zmiany nie tyle samych programów nauczania, ile raczej całej koncepcji aksjologicznej, treściowej, metodycznej i organizacyjnej szkoły, połączonej z modyfikacją poprzedzających ją i nadbudowanych nad nią segmentów edukacyjnych[2]. Takiej koncepcji jednak w tamtym okresie brakowało.

Wyrazem zmieniającej się świadomości społecznej pod wpływem polskich zmian ustrojowych po roku 1989 było m.in. dążenie do demokracji prawdziwej, w której problemy oświatowe zostałyby ostatecznie rozwiązane zgodnie z duchem haseł „Solidarności” oraz wolnościowych deklaracji politycznych i społecznych. Z biegiem lat, choć było ono centralnym punktem programu społecznych zmian, jego realizacja okazała się jedną z utopii, które w świadomości społecznej zrodził upadek realnego socjalizmu. W coraz to kolejnych próbach rozwiązania problemów

oświatowych przedstawianych społeczeństwu dominowały przejaskrawione kolory pewności i słuszności wyboru drogi naprawy. Zniekształcenie tego obrazu dostrzegały coraz liczniejsze środowiska społeczne, zwężające pole widzenia problemu do prognozy szans własnych dzieci w nowej szkole i przez nową szkołę w dorosłym życiu. Rozczarowania te wzrastały proporcjonalnie do postępującej niespójności między wykształceniem a szansą na poprawienie jakości życia, tak więc możliwością realnego wykorzystania tej szansy intelektualnej w niestabilnym społeczeństwie.

Doświadczenia życia jako źródło wiedzy o szkole oraz diagnoza i prognoza egalitaryzmu ostatecznie złożyły się na treść potocznej definicji oświaty lat dziewięćdziesiątych – definicji poprzez wyliczanie zalet i wad szkoły. Określano zatem szkołę jako niesamodzielny, nierzetelny czy nawet nieistotny dystrybutor szansy na „bycie kimś". „Bycie kimś" w sensie społecznym oznaczało materialne i duchowe „mieć coś". Nieudane próby pogodzenia ze sobą ważnych celów, roszczeń społecznych wywoływały częste napięcia społeczne, współwyznaczały granice społecznego zapotrzebowania na wymuszone kształcenie szkolne. Główny problem minionych lat polegał więc na tym, że szkoła zamiast ułatwiać, utrudniała naturalny, uprawomocniony środowiskowo przebieg procesu uspołeczniania. Nie stwarzała więc szans zaistnienia uzdolnień młodego człowieka. Rodziło się zatem ryzyko zagrożenia stygmatyzacją społeczną już na wczesnym etapie edukacji. Powodowało to, że kariera indywidualna ustępowała na rzecz rodzinnej i biurokratycznej. Ta ostatnia zaś tylko w małym stopniu zależała od wysiłków uzdolnionej jednostki. Przeszłość oświatowa promowała oczywistą konsekwencję stratyfikacyjnej przynależności, dając tym samym możliwość rozkwitu pozorom demokracji.

W sprzeczności z trzeźwością myślenia o drodze dojścia do demokracji pozostawała interpretacja postulatu bycia przez szkołę „równym" pośród „nierównych". Dlatego pozorowany egalitaryzm szansy oświatowej mógł jedynie osłaniać i ratować dawny schemat struktury społecznej.

Podkreślić trzeba, że wszystko, co powiedziano powyżej, świadczyć może o tym, że w polskich warunkach egalitaryzacja oświatowa utrzymywała głównie etatyzację edukacji. W tej sytuacji edukacja pozostawała w ostatniej dekadzie XX wieku wielką nadzieją, zagrożoną jednak esencjonalnie przez wewnętrzne sprzeczności. Współczesność bowiem obciążała ją nakładającymi się na siebie zaległościami rozwojowymi, nieszczęściami, patologiami i błędami z przeszłości. Wikłało to edukację i w rzeczy samej szkołę w pełne napięć trudności zewnętrzne, wymuszające szybką jej akomodację strukturalną i funkcjonalną do państwa jako organizacji zwierzchniej. Stawiało ją także przed wyzwaniami i zadaniami przyszłości, które jawiły się jako nieprzejrzysty splot szybkich, a nawet gwałtownych zmian we wszystkich sferach życia, zwłaszcza zaś w gospodarce, kulturze i polityce[3].

Taka codzienność współczesnego nieustannego kryzysu wymuszała wzór człowieka, który mógłby sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego, tj. wyposażonego w ukształtowane kompetencje intelektualne, pozwalające na formułowanie i rozwiązywanie nowych, trudnych zadań. Człowieka mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, do radzenia sobie na coraz trudniejszym rynku pracy, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad[4].

W konsekwencji w początkach trzeciego tysiąclecia nie było koncepcji polskiej szkoły na miarę egalitarystycznych wyzwań społeczeństwa obywatelskiego, a więc demokratycznego. Są natomiast zwątpienie i obawa o losy polskiej edukacji, której rozwój jest przecież gwarancją i warunkiem koniecznym bytu narodowego. Za sprawą restrukturalizacyjnych tendencji reformatorskich zapewnia to jedynie minimum kompetencji zawodowej. Szkoła staje się smutną koniecznością życiową. Zarówno jej wybór, jak i zdobycie oferowanego przez nią wykształcenia są związane z ryzykiem szybkiej dekwalifikacji i

pospolitą biedą. W powyższym stanie rzeczy rośnie zatroskanie o proste zadania szkoły. Często były one najtrudniejsze do wypełnienia.

W podsumowaniu wszystkiego, co powiedziałam powyżej, przypomnę te zadania raz jeszcze w tym miejscu. Można je ująć w następujących punktach:

1. Szkoła jest w pierwszej kolejności dla ucznia. Z drugiej jednak strony dobra szkoła dobrym nauczycielem stoi. Jego wiedza, autorytet i życzliwy stosunek do ucznia są ważniejsze od spraw czysto technicznych.
2. Najważniejsze w szkole jest spotkanie ucznia i nauczyciela, oby mistrza, oby przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności i wartości.
3. Szkoła ma pomóc uczniowi w odpowiedzi na pytania o to: kim jest i jak ma żyć. Mówiąc inaczej, dać mu świadomość korzeni i przypiąć mu skrzydła[5].
4. Szkoła jest przede wszystkim kształceniem człowieka i pobudzaniem jego samorozwoju zgodnie ze strategicznymi ideałami pedagogicznymi: „rozumieć świat i kierować sobą", „uczyć się przez całe życie", „uczyć się, aby być"[6].

Niezmiernie ważne było więc, aby taką potrzebę wychowawczą i edukacyjną odczuwały same szkoły, aby nauczyciele wraz z uczniami pochylali się nad bliższym poznaniem i opisem szczególnie tych wydarzeń, które są mniej znane polskiej historii.

W. Książek pisał w tamtym okresie, że

> [...] to właśnie przez edukację opartą na prawdzie, człowieczeństwie, miłości do swych małych ojczyzn i Polski, możemy i powinniśmy wejść w XXI wiek, jako naród prawdziwie wolny, prawy, szanujący i znający swą historię i dziedzictwo, pamiętający o najlepszych synach Rzeczypospolitej[7].

---

1 J. Gęsicki, *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy*, Warszawa 1994, s. 31.

2 Cz. Kupisiewicz, *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994, s. 50.
3 Z. Kwieciński, *Szkoła a wykluczanie* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 43.
4 *Ibidem*, s. 44.
5 W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji (1997–2001)*, Warszawa 2001, s. 7.
6 Cz. Banach, *Edukacja polska wobec wyzwań i zadań do roku 2020* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs i P. Oleśniewicz (red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, „Edukacja Jutra", Sosnowiec 2010.
7 W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji...*, *op. cit.*, s. 8.

Rozdział 14

Reforma a ryzyko utrwalenia instytucjonalnej legalizacji nierówności edukacyjnych

Paradoksem jest, że po roku 1989, w okresie przemian ustrojowych, nad równością szans wykształcenia stopniowo górę wzięła międzypokoleniowa transmisja nierównej partycypacji w najlepszych wartościach współczesnej edukacji. Tę transmisję wraz z jej licznymi konsekwencjami utrzymywały i prawnie legalizowały czynniki makrostrukturalne (polityka społeczna, polityka oświatowa, polityka gospodarcza), coraz bardziej dopełniające środowiskowe uwarunkowania szans życiowych. Tak rodziło się społeczeństwo głęboko zróżnicowane ekonomicznie i socjalnie, pełne sprzeczności i napięć[1]. Wynikiem tego było także utrwalanie się nierówności edukacyjnych. Taki też okazał się kierunek rozwoju systemów edukacyjnych. Towarzyszyły mu nieustanne dyskusje i spory wokół kształtu edukacji w Polsce początków trzeciego tysiąclecia. Tylko niektóre z tych polemik miały charakter głębszej refleksji nad zachodzącymi zjawiskami, niewiele prowadziło do jednoznacznych stanowisk. Na podstawie takich dyskusji projektowano reformę edukacji narodowej. Pedagodzy jednak zastanawiali się nad tym, czy w ogóle jest możliwe zrozumienie tak złożonego procesu społecznego, jakim miała być reforma. Stawiano więc trudne pytanie o to, czy możliwe jest sformułowanie ogólniejszej teorii reform edukacyjnych, jeśli tego typu innowacje są w dużej mierze

spontaniczne i mają niekontrolowany charakter. Podkreślano, że nie chodzi to, aby zmieniać szkołę dla samej potrzeby zmiany, skoro Polska końca XX wieku stanęła wobec konieczności równoczesnego dokonania radykalnych przeobrażeń we wszystkich sferach życia. Z takiego punktu widzenia edukacja nie była więc społeczną enklawą.

Równość szans w dostępie do edukacji pozostawała w sferze deklaracji. Pełne wykształcenie średnie i wyższe posiadała mała, w porównaniu z większością krajów rozwiniętych, część społeczeństwa. Na początku lat dziewięćdziesiątych średnio zaledwie 8% mieszkańców naszego kraju legitymowało się wykształceniem wyższym, na obszarach wiejskich zaś tylko 1,80% Współczynnik skolaryzacji wynosił 12%, co oznaczało, że mieliśmy jedynie 450 tys. studiujących. Jednocześnie jakość kształcenia pozostawiała wiele do życzenia – programy szkolne przeładowane były faktami, a uczniowie kończyli szkołę bez odpowiednich umiejętności i postaw, koniecznych do radzenia sobie w zupełnie nowych warunkach[2].

W opisanej sytuacji kolejną reformę edukacji rozpoczęły w 1990 roku dyskusje nad strategią i zasięgiem zmian. Zwolennicy stopniowego, jednak systematycznego doskonalenia systemu byli ostrożni, chcieli wprowadzać zmiany pojedyncze. Były one niewielkie, lecz obiecywały duże korzyści. Reformatorzy, którzy doszli do władzy w 1997 roku, odrzucili jednak tę rozsądną strategię. Uważali, że małe zmiany system łatwo zneutralizuje, trwając przy tradycyjnym sposobie funkcjonowania. W swoim *exposé*, wygłoszonym w listopadzie 1997 roku, premier J. Buzek powiedział, że:

> Wykształcenie jest inwestycją narodów i wolnych ludzi we własną przyszłość. To oświata i szkolnictwo wyższe zadecydują o pozycji Polski pośród innych państw. Wykształcenie określa dziś tożsamość narodu oraz rozwój jego kultury w warunkach otwarcia na świat. Edukacja jest też najlepszym sposobem wyrównywania szans życiowych. Dlatego za konieczne uznajemy przeprowadzenie radykalnej reformy systemu edukacji, dostosowanej do wymogów XXI wieku[3].

W ślad za tym minister edukacji narodowej prof. dr hab. M. Handke nakreślił główne obszary zmian, nawiązujące do programu wyborczego koalicji rządzącej. Akcentował szczególnie znaczenie wdrożenia nowego ustroju szkolnego, obejmującego również system szkolnictwa wyższego. Określił to jako reformę od przedszkola do doktoratu.

Prace nad szczegółami reformy podjęło kolegium Ministerstwa Edukacji Narodowej (I. Dzierzgowska, A. Karwacki, W. Winkler, J. Zdrada, W. Książek, K. Kawęcki, L. Sprawka, M. Nowicki). Dużą rolę od początku prac nad reformą odgrywał Gabinet Polityczny, w gronie doradców zaś – dr A. Radziwiłł, była senator i wiceminister edukacji[4]. Liderami zespołu i koordynatorami prac nad reformą byli M. Handke i E. Wittbrodt[5].

E. Wittbrodt, minister edukacji narodowej w roku 2001, stwierdził, że przygotowując i wdrażając kompleksową reformę systemu edukacji, należało podnieść poziom wykształcenia społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego kończącego się maturą oraz kształcenia na poziomie wyższym. Postawiono na budowanie kreatywności i umiejętności uczenia się przez całe życie. Za niezwykle ważne uznano uruchomienie procesu rzeczywistego wyrównywania szans edukacyjnych. Istotna była też zmiana filozofii edukacji jako integracji wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw. Kluczowym celem miało być również przygotowanie społeczeństwa do korzystania z osiągnięć nauki i technologii, w tym technologii informatycznych. Konieczne więc stało się zracjonalizowanie systemu zarządzania edukacją i jej finansowania. Przedsięwzięcie to było ogromne, brak było jednak w tym zakresie wcześniejszych doświadczeń. Towarzyszyć temu miała reforma programów nauczania i podręczników, systemu oceniania w kierunku oceniania zewnętrznego, nadzoru pedagogicznego, akredytacji strzegącej jakości edukacji czy wreszcie awansu zawodowego oraz wynagrodzeń nauczycieli w oświacie i szkolnictwie wyższym[6].

Zrozumiałe zatem było, że reforma na taką skalę nie mogła być aktem jednorazowym. Jej zainicjowanie w roku 1999

zapoczątkowało długi proces jej wdrażania. Jego pełna realizacja wymagała odpowiedniego czasu, a także systematycznego monitorowania zmian, wreszcie wzmacniania trendów korzystnych oraz przeciwdziałania niekorzystnym. W takich warunkach mimo wielu trudności, w tym także finansowych, kolejna reforma edukacyjna w Polsce stała się faktem.

---

1 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 105.
2 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989, s. 5.
3 *Ibidem*, s. 5.
4 W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji (1997–2001)*, Warszawa 2001, s. 5.
5 *Ibidem*, s. 6.
6 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem...*, *op. cit.*, s. 6.

Rozdział 15

Ogólne uwagi o założeniach, przebiegu i społecznych realiach reformy oświatowej z lat dziewięćdziesiątych XX wieku

1. Zróżnicowanie reformy w środowiskach miejskich i wiejskich Trudny pragmatyzm cywilizacyjnych i społecznych realiów

Twórcy reformy oświaty z końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku byli przekonani o potrzebie kompleksowej zmiany polskiego systemu edukacji. Stanowi on bowiem niezbędne narzędzie wspomagania przemian społecznych, gospodarczych i ustrojowych. Za szczególnie niekorzystną uznali oni sytuację na wsi. „Nie sposób było nie przyznać racji, że polska wieś płaci zbyt wysoką cenę za przemiany dokonujące się w Rzeczypospolitej po roku 1989”[1].

Nierówność w dostępie do oświaty w miastach i wsiach ujmowana jako problem społeczny była jednak nierównością tradycyjną. Nad tym, jak to przezwyciężyć, zaczęto zastanawiać

się znacznie wcześniej, zaraz po zakończeniu drugiej wojny światowej, wraz z nastaniem socjalistycznej formacji ustrojowej. Duża zwłaszcza była rozpiętość w poziomie pomocy naukowych, a także poziomie wiedzy szkolnej w szkołach wiejskiej i miejskiej. Rozważano więc, jak wyrównać szanse dalszej nauki po szkole podstawowej młodzieży w miastach i wsiach[2]. Przez pierwsze dziesięciolecie po drugiej wojnie światowej chodziło głównie o zapewnienie takiej możliwości dalszego kształcenia młodzieży wiejskiej, aby chciała ona pozostać na wsi. Panowała wówczas tendencja antymigracyjna polityki oświatowej. W latach sześćdziesiątych XX wieku dokonano korekty takiego sposobu myślenia. Zaczęto wtedy dla odmiany głosić hasło „szkoła bliżej dziecka wiejskiego". Miała to być recepta na rozwiązanie problemu dostępu do pełnowartościowej szkoły ośmioletniej. Z tego powodu sieć szkół poddano procesowi decentralizacji. Według tej koncepcji tworzono i oceniano obwody szkolne, stanowiące dość rozproszoną sieć szkolną. Sprzyjało temu rozproszenie wiejskiej sieci osiedleńczej.

Dorobkiem tamtego okresu było wprowadzenie klasy ósmej w szkołach podstawowych. Było to jednak kontestowane, ponieważ przejęcie programu rozszerzonego o wiadomości szkoły średniej obróciło się również przeciwko uczniom szkoły wiejskiej. Konsekwencją tego była potrzeba lepszej i liczniejszej kadry nauczycielskiej, specjalnych pomieszczeń i sprzętu naukowego. I w tym zakresie zrealizowano mniej, niż planowano[3]. Z powyższych powodów w latach 1971–1974 Ministerstwo Oświaty i Wychowania zaczęło wdrażać ideę gminnej szkoły zbiorczej, zakładającą dowożenie dzieci do szkół.

W podsumowaniu pragnę zwrócić uwagę, że reforma podstawowej szkoły ośmioletniej podjęta w latach realnego socjalizmu, zwłaszcza na wsi, nie do końca została zrealizowana. Ambitne zmiany programów, poszerzenie funkcji wychowawczych, opiekuńczych, zdrowotnych i socjalnych szkoły załamały się ze względu na coraz gorsze warunki, malejące nakłady na oświatę, a także braki w wyposażeniu i kadrze nauczającej. Tworzono coraz

więcej gminnych szkół zbiorczych, nie bacząc na ich infrastrukturę, warunki dojazdu itp. W związku z tymi trudnościami szkoły te przyjęły minimum programowe. W rzeczywistości oznaczało to pozory reformy w ponad 75% szkół zbiorczych gminnych, a właściwie jej brak.

Ogólną cechą zmian w sferze szkolnictwa na wsi tego okresu była próba kompensowania tradycyjnych niedostatków szkół wiejskich. Były one przez całe lata krytykowane za nierówny poziom wiedzy uczniów, brak opieki nad dziećmi zdolnymi oraz wymagającymi specjalnej troski, jak również brak zróżnicowania metod i treści kształcenia w zależności od uzdolnień dzieci.

Podjęte w latach dziewięćdziesiątych XX wieku działania reformatorskie szkoły wiejskiej, zwłaszcza przez wydłużenie czasu trwania nauki i podwyższenie poziomu, stanowiły najtrudniejszą i najkosztowniejszą część reformy oświaty. Zwrócić należy uwagę, że czynniki utrudniające reformę sieci szkolnej na wsi mają w dużej mierze charakter obiektywny. Są przy tym bardzo złożone. Wiążą się one bowiem z przestrzennym rozmieszczeniem wsi i szkół, słabą organizacją oraz informacją, przebiegiem czynności reformowania sieci szkół, słabą bazą materialną gminnej szkoły zbiorczej oraz stosunkowo niską kulturą wsi i wychowania, a także konserwatywnym modelem w rodzinie i społeczności wiejskiej[4].

Reforma szkolnictwa na wsi narusza ponadto trzy czynniki konstytutywne istotne dla wiejskiego systemu oświaty:

- narusza stabilny, trudny do zmiany układ przestrzenny sieci szkolnej, oddalając szkołę w pełni zorganizowaną od domu ucznia;
- bardzo znacznie, często też całkowicie odrywa dorastające dzieci z rodzin chłopskich od wychowania polegającego na dorastaniu do ról dorosłych członków rodziny;
- wreszcie podważa stan rzeczywistego tolerowania w społeczności wiejskiej niższego poziomu wymagań i rezultatów szkoły wiejskiej[5].

Można zatem powiedzieć, że stopień realności poszczególnych kroków reformatorskich w oświacie na terenie wsi był rzeczywistym miernikiem stopnia realności całej reformy edukacyjnej.

2. Ogólna charakterystyka celów, założeń i rezultatów reformy szkoły

Wprowadzona od września 1999 roku reforma całkowicie zmieniła obraz szkoły w kierunku podniesienia poziomu, skuteczności i efektywności edukacji w każdym z możliwych wymiarów jej działania. Reformy edukacji – jako prawa człowieka, wartości kapitału społecznego – są ważną i trudną zmianą społeczną. Powinny być zatem priorytetem narodowym.

Konieczność możliwie szybkiego przeprowadzenia reformy całego systemu edukacyjnego wynikała z braku zdolności adaptacyjnych istniejącego systemu edukacji do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych i społecznych, kryzysu wychowawczej funkcji szkoły, nierówności szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie oraz ciągle zbyt niskiego odsetka młodzieży uzyskującej średnie i wyższe wykształcenie. Reforma systemu edukacji wynikała również z potrzeby jego dostosowania do zapisów Konstytucji oraz do reformy ustrojowej państwa, a także konieczności dopasowania kształcenia zawodowego do zmieniających się potrzeb gospodarki rynkowej oraz dążenia do silniejszego powiązania szkoły na każdym poziomie z rodziną i społecznością lokalną[6].

Reforma systemu edukacji wprowadzona w Polsce zrodziła wiele pytań o jej cele i założenia. Powszechne stało się przekonanie, że jest ona historyczną koniecznością. Przyjęto zasadniczą tezę, że reforma edukacji ma być taka, aby szkoła stała się silnym fundamentem rozwoju III Rzeczypospolitej.

Naczelnymi kierunkami polityki oświatowej były trzy główne filary reformy systemu oświatowego z 1999 roku:

- wyrównanie szans edukacyjnych;

- podniesienie poziomu jakości edukacji rozumianej jako proces kształcenia i wychowania;
- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego oraz wyższego.

Dlatego też sformułowano kilka zasadniczych celów reformy systemu edukacji.

I tak pierwszy polegał na przeprowadzeniu zasadniczej reformy programowej i metodycznej oraz zwiększeniu roli edukacji w kształtowaniu nowej jakości człowieka. Drugi oznaczał dojście do cywilizacji informacyjnej oraz konieczność uczenia się przez całe życie. Trzeci z kolei stanowił proces integracji oraz konieczność realizacji europejskiego wymiaru edukacji. Czwarty polegał na przekształceniu obecnych form i zakresu kształcenia zawodowego w kierunku dostosowania się do gospodarki rynkowej oraz zmian w polityce zatrudnienia w Polsce i Europie. Piątym było upowszechnianie szkolnictwa ponadgimnazjalnego, w szczególności profilowanych liceów ogólnokształcących, szóstym z kolei – wyrównywanie szans edukacyjnych, szczególnie troska o rezultaty edukacji na wsi, siódmym zaś rozwój szkolnictwa wyższego i policealnego. Ósmy polegał na rozwoju form kształcenia równoległego (nieszkolnego) oraz edukacji dla dorosłych. Wreszcie dziewiąty oznaczał uznanie kompleksu problemów zawodu nauczycielskiego za szczególny warunek pomyślnej reformy szkoły i edukacji[7].

Realizacji tych założeń miały służyć:

1. Przedłużenie wspólnej edukacji do lat 16 i przesunięcie o rok decyzji o zróżnicowaniu drogi edukacyjnej.
2. Zmiana struktury systemu szkolnego na taką, w której poszczególne etapy kształcenia będą obejmowały grupy dzieci lub młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego.
3. Przebudowa szkolnictwa zawodowego poprzez oparcie go na kształceniu w liceum profilowanym oraz w dwuletnich szkołach zawodowych, dających kwalifikacje w zawodzie o szerokim profilu. Miałoby to później umożliwić stosunkowo szybkie zdobycie specjalistycznych kwalifikacji zawodowych, a

także ułatwić proces przekwalifikowania się odpowiednio do potrzeb rynku pracy. Służyć temu miało wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych. Dawało ono możliwość dalszego kształcenia tym, którzy po ukończeniu gimnazjum wybrali edukację zawodową. Uprzednio uczeń, który wybrał zasadniczą szkołę zawodową, musiał uczyć się sześć lat, aby mieć szansę studiowania.

4. Wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów w celu uzyskania większej drożności ustroju szkolnego, porównywalności świadectw oraz nadania egzaminom funkcji diagnostycznej i preorientującej. Uznano więc, że egzaminy mają podsumować realizację zadań każdego cyklu kształcenia, co powinno wpływać na poprawę jakości edukacji. Dany typ szkoły miał być przygotowaniem nie tylko do następnego cyklu kształcenia, lecz także do życia.

Z uwagi na konieczność realizacji powyższych celów reformy sformułowano sześć zasadniczych zadań. Były one następujące:

- zmiana ustroju szkolnego, w której nowym elementem jest gimnazjum;
- dostosowanie zarządzania i nadzorowania do nowego ustroju państwa;
- wprowadzenie niezależnego od szkoły systemu, zasad oceniania i egzaminowania;
- zwiększenie wynagrodzeń nauczycieli w powiązaniu z nowymi ścieżkami awansów oraz formami doskonalenia ustawicznego;
- zmiana źródeł i sposobów finansowania zadań szkolnych;
- wdrożenie do reformy programowej obejmującej wprowadzenie podstaw programowych oraz zmian w organizacji i metodach kształcenia[8].

Jednym ze strategicznych zadań realizowanych w ramach reformy edukacji było więc wdrożenie nowego systemu szkolnego. Zmianę ustroju szkolnego rozpoczęto ustawą z dnia 25 lipca 1998 roku[9], która wprowadziła trójstopniowy ustrój szkolny. Powołane

zostały sześcioletnie szkoły podstawowe i trzyletnie gimnazja. Od września 2002 roku powstały trzyletnie licea ogólnokształcące i profilowane, technika zawodowe, dwuletnie szkoły zawodowe i dwuletnie licea uzupełniające, a także szkoły policealne. Dopuszczono różne ścieżki edukacyjne uczniów. Jednak wszystkie dzieci miały uczyć się w szkole podstawowej i gimnazjum. Były to szkoły powszechne i obowiązkowe. Dopiero absolwent gimnazjum miałby możliwość wyboru między liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym a szkołą zawodową. Liceum kończyłoby się egzaminem dojrzałości, który otwierałby drogę do studiów wyższych. Z kolei szkoła zawodowa miała prowadzić do szybkiego uzyskania kwalifikacji zawodowych, jednak nie stanowiła zamkniętej ścieżki. Wreszcie liceum uzupełniające dawałoby absolwentom szkoły zawodowej możliwość zdobycia pełnego wykształcenia średniego.

Nowy ustrój szkolny stał się trójszczeblowy. Podobny istniał w Polsce w okresie międzywojennym. Również w większości krajów Europy dzieci przechodzą przez trzy kolejne stadia nauczania. W takim systemie szkoły miały objąć grupy dzieci i młodzieży na tym samym etapie rozwoju psychicznego i fizycznego. Pozwalało to dostosować organizację szkół, programy i metody nauczania, metody oceniania oraz programy wychowawcze do specyficznych potrzeb każdej grupy uczniów. Uznano, że szkoły powinny być różne, tak jak różne są oczekiwania młodzieży.

Podstawą edukacji była zatem szkoła podstawowa. Można ją określić jako aktywność inicjującą. Nauczyciele w szkole podstawowej przekazują odpowiednią wiedzę, kształtują umiejętności i postawy, umożliwiając uczniom poznawanie świata w jego jedności i złożoności. Wspomagają tym samym ich samodzielność uczenia się, inspirują ich aktywność badawczą oraz wyrażanie własnych myśli i przeżyć. Rozbudzają ciekawość poznawczą oraz motywacje do dalszej edukacji.

Kolejny szczebel drabiny szkolnej stanowiło gimnazjum. Nauka w nim zakładała samodzielność uczniów. Nauczyciele mieli wprowadzać ich w świat wiedzy naukowej, wdrażać do samodzielności, pomagać w podejmowaniu decyzji dotyczącej

kierunku dalszej edukacji, przygotowywać do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Następny szczebel stanowiło liceum profilowane. Można je określić jako czas na kształtowanie dojrzałości. Nauczyciele mieli w nim za zadanie pomagać uczniom w tworzeniu własnego warsztatu pracy intelektualnej, przygotować ich do dokonywania świadomych wyborów, pełnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz kierowania własnym rozwojem[10].

Szkoła, która stała się symbolem reformy, to gimnazjum. To właśnie ono miało pozwolić na osiągnięcie głównych jej celów, tj. podniesienie poziomu wykształcenia, wyrównanie szans w dostępie do edukacji, wyższą jakość oświaty.

Ze względu na kluczową rolę, jaką odegrało gimnazjum w reformie oświatowej, należy nieco szerzej scharakteryzować jego założenia. Było ono szkołą obowiązkową, która obejmowała określony rejon. Jednak uczeń lub jego rodzice mogli swobodnie wybrać dowolne gimnazjum, pod warunkiem że były w nim wolne miejsca. Była to szkoła trzyletnia, dla uczniów w wieku od 13 do 16 lat. Zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej szkoła ta umożliwiała tworzenie efektywniejszej sieci szkolnej, ułatwiała wprowadzenie nowych programów nauczania, nowych, dostosowanych do wieku rozwojowego uczniów programów wychowawczych oraz metod oceniania[11]. W gimnazjum starano się zachować właściwą proporcję między wiedzą, umiejętnościami i wychowaniem. Uczniowie zdobywali umiejętności uczenia się, pracy zespołowej, właściwej komunikacji, twórczego rozwiązywania problemów i sprawnego posługiwania się komputerem.

Z dokumentów dotyczących reformy wynika, że jej twórcy z entuzjazmem założyli, iż pierwszy szczebel szkoły średniej będzie istniał praktycznie w każdej gminie.

> Przybliżamy więc pierwszy etap szkoły ponadpodstawowej bliżej domów rodzinnych. Poza tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby za parę lat przy gimnazjach powstały także licea. W ten sposób dodatkowo

> poszerzymy możliwość zdobywania matur przez młodzież ze wsi, z rodzin, których często nie stać na internat, bilet PKS itp.[12]
>
> Decyzję o wyborze zawodu uczeń miał podejmować w wieku 16 lat, [...] kiedy jest już samodzielniejszy w swoich wyborach, świadomy swoich możliwości, tym bardziej, że przed końcem gimnazjum przejdzie egzamin zorganizowany przez zewnętrznych organizatorów[13].

Właśnie w gimnazjum absolwenci mieli zdecydować, czy wolą uczyć się w liceum ogólnokształcącym czy profilowanym, w technikum czy w szkole zawodowej. Wybierając szybkie zdobycie zawodu, uczniowie mieli umieć ocenić swoje predyspozycje i uzdolnienia. Powinni być zatem przygotowani do planowania swojej dalszej kariery. O tworzeniu nowej sieci szkół decydowały samorządy terytorialne, ściślej zaś gminne, do ich zadań bowiem należało prowadzenie szkół podstawowych i gimnazjów, albo powiatowe (o ile gimnazjum powstawało przy liceum lub innej szkole ponadpodstawowej).

Koordynatorem nowej sieci został kurator oświaty. Jego pozytywna opinia była warunkiem utworzenia gimnazjum. Jednym z istotnych problemów przy planowaniu nowej sieci szkolnej było dowożenie dzieci do szkół. Należy pamiętać, że sieć publicznych szkół powinna być zorganizowana w sposób umożliwiający wszystkim dzieciom spełnienie obowiązku szkolnego. Dowożenie dzieci do dobrej szkoły stwarzało im szansę na naukę na następnych szczeblach edukacji, bo właśnie gimnazjum miało dobrze przygotować absolwentów do szkoły średniej. Autorzy reformy szkolnej wskazywali, że

> [...] koszty dowożenia nie mogą obciążać rodziców uczniów, zaś droga do szkoły musi być bezpieczna. Samorządy organizujące dowożenie dzieci powinny mieć przeto zapewnione środki na ten cel w subwencji oświatowej[14].

Szybko rozwijające się dziedziny nauki stawiały bowiem przed szkolnictwem chcącym nadążyć za ich najważniejszymi osiągnięciami bardzo wysokie wymagania. Coraz trudniejsze stawało się podejmowanie decyzji dotyczącej kanonu wiedzy,

który powinien zostać przekazany uczniowi w systemie kształcenia.

Jedną z najistotniejszych kwestii w zreformowanej szkole była zatem reforma programowa, czyli odejście od zasady trzy razy „z": „zakuć, zdać, zapomnieć". Stać się to miało możliwe tylko dzięki nowym podstawom programowym. Podstawy programowe ustalone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej określiły cele i zadania nowoczesnej szkoły.

W myśl tego dokumentu całkowitą odpowiedzialność za edukację ponosiły szkoła i nauczyciel. Ten ostatni miał być kreatywny, elastyczny w swoich działaniach, pełen twórczej inicjatywy. Powinien wyzbyć się starych przyzwyczajeń, spojrzeć z bliska na siebie, ucznia i zmiany zachodzące we wzajemnych relacjach. Taka miała być rzeczywistość szkolna[15].

Według założeń programowych reformy uczeń miał uzyskać w szkole określony zasób wiadomości i umiejętności. Szkoła miała odejść od werbalizmu nauczania i pójść w kierunku dbania o wszechstronny rozwój dzieci. Miała umożliwić im systematyczne usamodzielnianie się, korzystanie z różnych źródeł wiedzy. W podstawach programowych mniej miejsca zajmowały więc wiadomości encyklopedyczne, nacisk kładziono zaś na to, aby zdobyta przez ucznia wiedza logicznie łączyła się w całość i przydawała się na co dzień.

Kanon nauczania, odgrywający rolę wiedzy bazowej dla ucznia, został zawarty w podstawie programowej kształcenia, opracowanej dla poszczególnych typów szkół. Pełna realizacja treści kanonu w programach nauczania miała zapewniać dalszy samodzielny dostęp uczniów do wiedzy w różnych jej dziedzinach. Poszerzanie nauczania poza kanon powinno być związane z indywidualnymi zainteresowaniami ucznia oraz jego przyszłą drogą kształcenia i rozwoju edukacyjnego.

Przez trzy pierwsze lata nauki (pierwszy etap, klasy pierwsza–trzecia) kształcenie było zintegrowane, tzn. bez podziału na przedmioty, drugi etap (klasy czwarta–szósta) obejmował nauczanie blokowe (blok humanistyczny i przyrodniczy)[16].

Integracyjny charakter tego typu szkół cechował się odejściem od nauczania według dyscyplin akademickich na rzecz nauczania w blokach edukacyjnych. Przykładem na to jest przedmiot przyroda. Skupiał on treści, które do tej pory przekazywano odrębnie na lekcjach: geografii, biologii, fizyki i chemii[17].

Nauka w gimnazjum odbywała się systemem przedmiotowym, jednak z wprowadzeniem ścieżek edukacyjnych – międzyprzedmiotowych. Za wprowadzenie ścieżek edukacyjnych odpowiedzialny był dyrektor, za ich realizację zaś nauczyciel, który do własnego programu włączał odpowiednio treści danej ścieżki. Duży nacisk w gimnazjum położono na naukę informatyki i języków obcych. Licea miały zaś uczyć jak najbardziej szeroko profilowo. Każda szkoła proponowała minimum dwa profile. Jeden z nich powinien być proakademicki, drugi zaś mógł być techniczno-technologiczny, rolniczo-środowiskowy, społeczno-usługowy lub kulturalno-artystyczny. Nauka w szkołach zawodowych miała trwać dwa lata, ewentualnie dłużej, gdy wymagała tego pełna realizacja programu dla danego zawodu. Szkoła kończyła się potwierdzonymi kwalifikacjami.

W znowelizowanych reformą z roku 1999 podstawach programowych warto zwrócić uwagę na tzn. treści wychowawcze. Pojawiają się one w zapisach dotyczących poszczególnych przedmiotów, a także jako wyodrębnione ścieżki edukacyjne, takie jak wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie patriotyczne czy wychowanie obywatelskie[18]. Taka wersja szkolnego programu wychowania była na ogół interesującą i korzystną propozycją, zmierzającą do usprawnienia działalności wychowawczej w szkołach. Zaletą tego programu było położenie nacisku na integralny charakter procesu wychowania i kształcenia.

Wychowanie i kształcenie stanowiły w pracy szkoły integralną całość. Nauczyciele mieli zmierzać do stwarzania uczniom możliwości wszechstronnego rozwoju osobowego, rozwijania dociekliwości poznawczej uczniów ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie, odpowiedzialności za siebie i innych, szacunku dla wolności własnej i innych, a także

uczenia się szacunku dla dobra wspólnego, przygotowania się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie[19].

Na koniec trzeba też wspomnieć, że główni uczestnicy procesu kształcenia, a więc nauczyciele, wybierali i układali autorskie programy nauczania, dopasowując treści szczegółowe do szybko zmieniającego się świata. W ich przygotowywaniu mogli wykorzystać również propozycje zawarte w wykazie Ministerstwa Edukacji Narodowej, odpowiednio je modyfikując i uzupełniając. Podkreślić trzeba, że nauczyciel został zobowiązany do stosowania takich metod, by wszyscy absolwenci umieli praktycznie stosować wiedzę zdobytą w szkole, a uczniowie szczególnie uzdolnieni mieli możność rozwijania swoich talentów.

Trzeba również dodać, że system oceniania osiągnięć uczniów i egzaminów przed reformą z 1999 roku nie miał jednolitych i czytelnych kryteriów oceny. Od lat postulowano, aby świadectwa szkolne i maturalne określały kompetencje ucznia lub absolwenta potrzebne do dalszego kształcenia albo podjęcia pracy. Dlatego też starano się, aby świadectwo ukończenia konkretnej szkoły było porównywalne ze standardami obowiązującymi w krajach członkowskich Unii Europejskiej.

W nowym systemie oceniania autorzy wyodrębnili dwa sposoby: ocenianie wewnątrzszkolne, które umożliwia szkołom tworzenie własnego systemu oceny osiągnięć ucznia, oraz ocenianie zewnętrzne, organizowane przez władze oświatowe, umożliwiające porównywalność oraz możliwość tworzenia diagnozy. Wewnątrzszkolny system oceniania dotyczył bieżącej oceny ucznia. Miał mu uświadomić stopień opanowania wiadomości i umiejętności, wdrażać go do systematycznej pracy, a także dawać informację nauczycielom o efektywności stosowanych metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Każda szkoła określała własny sposób formułowania ocen. Musiał on być znany wszystkim nauczycielom, uczniom i rodzicom. W klasach nauczania zintegrowanego ocena była zawsze opisowa. W klasach starszych oceny końcoworoczne wystawiane były

według sześciostopniowej skali, obowiązującej jeszcze przed reformą.

Drugi sposób oceniania, zewnętrzny, był aktem podsumowującym określony etap kształcenia. Miał przede wszystkim zapewnić lepszą jakość edukacji, ułatwić porównywalność świadectw szkolnych, a także pozwolić na zdiagnozowanie osiągnięć edukacyjnych i braków uczniów, ułatwić ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Poza tym powinien dać szkołom potwierdzenie (lub nie) słuszności wybranej przez nie drogi kształcenia.

Tak więc po szkole podstawowej przewidziano sprawdzian wiedzy i umiejętności, w trzeciej klasie gimnazjum egzamin preorientujący, po szkole średniej egzamin maturalny, a po szkole zawodowej egzamin zawodowy. Zakładano, że wyniki tych egzaminów mają pomóc uczniowi w określeniu jego mocnych i słabych stron, co powinno sprzyjać dalszemu rozwojowi, wyborowi dalszej drogi edukacyjnej[20].

Podkreślić warto, że reforma systemu edukacji z roku 1999 była przede wszystkim reformą stylu pracy ucznia i nauczyciela, a także stylu pracy szkoły, jako sprawnie działającej instytucji. Jej autorzy uważali, że otwartość nauczycieli na problemy współczesnego świata i zdobywanie przez nich wiedzy są warunkami rozumienia zachodzących społecznych przemian. Co za tym idzie, powinny one ułatwiać im rozwiązywanie szkolnych problemów oraz wspomagać uczniów w odczytywaniu rzeczywistości. Wymagania społeczne wobec pracy nauczycieli są wysokie. Oczekuje się od nich, aby efektywnie kształtowali wielostronnie rozwiniętą osobowość młodych pokoleń, wyposażali uczniów w wiedzę naukową i umiejętność jej stosowania w praktyce, kształtowali poglądy, przekonania i postawy, wychowywali ich na ludzi pracowitych, twórczych, wrażliwych na sprawy innych i umiejących godzić osobiste aspiracje z interesami całego społeczeństwa[21].

Z uwagi na to w celu stworzenia możliwości awansu poziomego autorzy reformy wprowadzili nowe funkcje w statusie zawodowym nauczyciela:

- opiekuna nauczyciela stażysty, którego zadaniem jest wprowadzenie do zawodu młodego nauczyciela;
- lidera zespołu blokowego, którego zadaniami są organizowanie i inspirowanie pracy zespołu oraz pomoc metodyczna;
- lidera zespołu wychowawców, którego zadaniami są organizowanie i inspirowanie pracy wychowawców oraz wspieranie i koordynowanie oddziaływań wychowawczych szkoły;
- lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, którego zadaniami są koordynacja doskonalenia, badanie potrzeb związanych z rozwojem zawodowym oraz organizowanie niektórych form doskonalenia zgodnie z priorytetami szkoły.

Zakładano, że przy takiej organizacji, opartej na rzeczywistych kompetencjach osób sprawujących poszczególne funkcje, szkoła może określić swoje potrzeby i podnosić jakość swojej pracy. Wspieranie kariery nauczyciela jest więc czynnikiem, który ma decydujące znaczenie dla powodzenia całości rozpoczętych przemian edukacyjnych.

Reasumując, należy stwierdzić, że modyfikacja struktury systemu szkolnego miała służyć wprowadzaniu koniecznych zmian treści i metod nauczania we wszystkich typach szkół, a sieć gimnazjów gminnych, czyli szkół o lepszym wyposażeniu i wyżej kwalifikowanej kadrze nauczycielskiej, miała również sprzyjać podnoszeniu poziomu cywilizacyjnego środowisk wiejskich i zapewniać młodzieży szerszy dostęp do liceów[22].

Trzeba również zaznaczyć, że do roku 2005 realizacja reformy odbywała się etapami. W roku tym uczniowie nowej szkoły po raz pierwszy zdawali maturę według nowej podstawy programowej.

Wrzesień 2011 roku przyniósł kolejne zmiany w edukacji. Uczniowie zmierzyli się z nowymi zasadami. Rok szkolny 2011/2012 został nazwany w polskiej oświacie rokiem rewolucji.

Reforma szkolnictwa była na półmetku. Prowadzono polemiki na temat zmian wprowadzanych w oświacie. Pojawiało się wiele głosów krytycznych, protestowało wielu rodziców. W sierpniu ogłoszono, że pięciolatki obowiązkowo idą do przedszkoli. Rok 2011 był ostatnim, w którym rodzice sześciolatków decydowali, czy zostawić swoje dziecko w przedszkolu, czy posłać je do szkoły. Natomiast siedmiolatki już od września 2011 roku obowiązkowo realizowały obowiązek szkolny. Stały się uczniami pierwszej klasy, jeśli uczyły się starym trybem, bądź uczniami drugiej klasy, jeśli rodzice skorzystali z możliwości wyboru i zapisali je do szkoły zgodnie z nowymi zasadami o rok wcześniej, czyli gdy dziecko miało sześć lat. Ze względu na protesty odwołano „rewolucję sześciolatków", tak więc nie wszystkie sześciolatki poszły obowiązkowo do szkoły. Minister edukacji narodowej K. Hall powiedziała, że „żeby reforma z obniżeniem wieku szkolnego się udała, trzeba jednak przesunąć termin jej realizacji". Niestety, okazało się, że tylko co czwarty sześciolatek poszedł do szkoły w 2011 roku, co stanowiło zaledwie 23,60% uprawnionych do tego dzieci. Minister przyznała, że szkoły nie są gotowe na przyjęcie wszystkich sześciolatków naraz. Jej propozycja była taka, aby w 2012 roku do pierwszej klasy poszły sześciolatki urodzone do sierpnia, a młodsze – w następnym roku szkolnym. Propozycje minister K. Hall wymagały jednak zmiany ustawy oświatowej, do czego w tamtym okresie nie doszło.

Rok 2011 przyniósł również duże zmiany dla uczniów, którzy w tym właśnie roku zostali uczniami trzeciej klasy gimnazjum. Egzamin dla nich przygotowano według nowych zasad. Przede wszystkim zmieniła się struktura testów egzaminacyjnych. Egzaminy zostały rozdzielone na część humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą oraz test z języka obcego nowożytnego, który też miał być brany pod uwagę przy rekrutacji do szkoły średniej. Egzamin nie był oceniany punktowo, lecz wprowadzono dwie skale oceniania. Wydłużono też czas trwania każdej części egzaminu ze 120 do 150 minut. Wyniki uczniowie poznawali z każdej części egzaminu osobno. Wynik procentowy miał być wykorzystany przy rekrutacji do szkół średnich. Z kolei

dzięki wynikowi centylowemu uczeń mógł sprawdzić, jak jego rezultaty wypadają na tle innych zdających. Chodziło bowiem o możliwość porównywania wyników uczniów na każdym etapie edukacyjnym[23]. Tak więc lepsze wyniki zwiększały szanse na dostanie się do najlepszej, renomowanej szkoły.

Kolejną zmianą z roku 2011 była możliwość wystawienia na świadectwie oceny w postaci „jedynki". Mogło to mieć miejsce w szkole ponadgimnazjalnej, z wyłączeniem maturzystów. Uczeń, który nie zaliczył materiału z danego przedmiotu i otrzymał na koniec roku ocenę niedostateczną, mógł kontynuować naukę w klasie wyższej bez konieczności zdania egzaminu komisyjnego. Możliwość zdania z jedynką uczeń miał tylko raz w czasie pobytu w szkole ponadgimnazjalnej, przedmiot ten musiał być zaś kontynuowany w roku przyszłym. Dodatkowo wprowadzono możliwość podchodzenia do dwóch egzaminów komisyjnych.

Zmiany dotyczyły również ustnego egzaminu maturalnego z języka obcego, a także konieczności przystąpienia do egzaminu pisemnego z matematyki. Maturzyści mogli dodatkowo zdawać pisemnie egzamin z sześciu przedmiotów w zależności od wymogów uczelni, na którą chcieli się dostać. Ustny egzamin z języka polskiego, uprzednio w formie prezentacji, zastąpiono odpowiedzią na wylosowane pytanie. Zmiany dotyczące egzaminów maturalnych Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadzało od roku 2015.

Znaczące innowacje przygotowano także w szkolnictwie zawodowym. Zgodnie z założeniami reformy z 1999 roku zlikwidowano technika uzupełniające i licea uzupełniające. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych mogli kontynuować naukę w liceach ogólnokształcących dla dorosłych bezpośrednio od drugiej ich klasy, jak również zdobywać kwalifikacje do poziomu technika na kwalifikacyjnych kursach zawodowych[24].

Reasumując, należy zauważyć, że we wprowadzonych zmianach założono, iż indywidualne podchodzenie do potrzeb ucznia, odkrywanie jego uzdolnień i zainteresowań są jednymi z

najważniejszych zadań szkoły. W każdym uczniu drzemie jakiś talent, każdy ma inne potrzeby rozwojowe, możliwości i pasje.

Rok szkolny 2011/2012 przyniósł więc aplikację nowej formuły kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami, która zaczęła obowiązywać od 1 września 2011 roku w przedszkolach i gimnazjach, a rok później we wszystkich pozostałych typach szkół. Z uwagi na to najważniejszą zmianą było zespołowe planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów. Pozwoliło to zaprojektować właściwą indywidualną ścieżkę edukacyjną ucznia.

Podkreślić należy, że reorganizacja oświaty nie ominęła też podręczników. Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało do konsultacji społecznych projekt rozporządzenia, który zakładał, że każdy podręcznik należy wydawać w formie zarówno papierowej, jak i elektronicznej, a później nawet tylko elektronicznej. Na poziomie edukacji klas pierwszej–trzeciej szkoły podstawowej uczniowie mieli korzystać z tradycyjnych, drukowanych książek, natomiast kształcący się na wyższych poziomach mogli wybrać między wersjami podręczników, które wskaże nauczyciel.

Trzeba również wskazać, że jako główne założenie reformy przyjęto imperatyw, aby wykształcenie średnie poświadczone egzaminem maturalnym zdobywało w najbliższych latach około 80% młodych Polaków, pozostałe zaś 20% młodzieży kończyło szkoły zawodowe. Twórcy reformy z roku 1999 założyli, że system szkolny musi być obudowany szeroką siecią placówek edukacji ustawicznej, w których uczeń będzie mógł zdobywać kwalifikacje potrzebne w danym momencie na lokalnym rynku pracy. Z kolei przywrócenie właściwej równowagi między przekazem wiedzy, kształceniem umiejętności a kształtowaniem osobowości ma doprowadzić do przeciwdziałania zjawiskom patologii, które zaczęły dotykać polską młodzież, oraz kryzysowi wychowawczej funkcji szkoły[25].

Z badań nad wdrażaniem tych innowacji wynika, że w roku 2011 do matury przystąpiło 344 380 absolwentów. Matury nie zdał co siódmy uczeń. Prawie co czwarty maturzysta nie zdał egzaminu przeprowadzanego w maju i czerwcu. Aż 7% nie zdało

więcej niż jednego egzaminu. Prawo do egzaminu poprawkowego miało 17,50% uczniów. Natomiast po egzaminie sierpniowym matury nie zdało 15% absolwentów, egzamin maturalny zdało zaś 85% uczniów. Z badań wynika, że najlepiej maturę zdali uczniowie liceów ogólnokształcących (83% zdających). Gorzej było w liceach profilowanych, w których zdały tylko dwie na trzy osoby, najgorzej w liceach i technikach uzupełniających, w których zdał co trzeci - absolwent[26].

Ocenić zatem wypada, że rezultaty reformy oświaty z roku 1999 były dalekie od oczekiwanych. Szybko zaczęto wskazywać, że należy skupić się na aksjologicznych aspektach edukacji oraz realizacji nowoczesnej triady: świat wartości (postawy) – umiejętności (kompetencje) – treści kształcenia, a także na odczytywaniu i określaniu potrzeb społecznych. Chodziło o przeciwdziałanie nieefektywnym i konserwatywnym praktykom pedagogicznym w szkolnictwie oraz edukacji równoległej, ukierunkowanie się na interdyscyplinarne i transdyscyplinarne ukazywanie obszarów i problemów polityki edukacyjnej oraz jej nowych wyzwań i związków z innymi reformami.

Na koniec trzeba zauważyć, że warunkiem powodzenia reformy szkolnej z roku 1999 było zapewnienie odpowiednich środków finansowych, nadto takiego systemu kierowania i zarządzania, aby realne stało się przechodzenie od zjawisk kryzysowej strategii adaptacyjnej do strategii krytyczno-kreatywnej[27]. Warto więc zadać pytanie o to, czy i na ile reforma przybiegała zgodnie z założeniami, czy rzeczywiście wdrażane były jej wszystkie postulaty. Spróbuję to ocenić w dalszych częściach pracy, powołując wyniki wybranych badań empirycznych w tym zakresie.

3. Wpływ reformy na decentralizację oświaty. Uwarunkowania jej powodzenia

Przemiany w oświacie uświadomiły, że we współczesnym świecie trudno o rewolucję. Zmiany społeczne, a takimi są zmiany oświatowe, z trudem poddają się swobodnej manipulacji polityków. Od 1 stycznia 1999 roku zgodnie z reformą administracyjną powstały samorządy powiatowe i wojewódzkie. Oświata praktycznie w całości przeszła w gestię władz lokalnych. Każdemu szczeblowi przyporządkowano określone typy szkół i placówek z możliwością prowadzenia także innych na mocy stosownych porozumień. Powiatom powierzono prowadzenie szkolnictwa ponadpodstawowego i specjalnego, w gestii gmin pozostały przedszkola oraz zreformowane sześcioklasowe szkoły podstawowe i nowo utworzone trzyletnie gimnazja. Realizowany postulat samorządności oświaty wychodzi z założenia, że większość decyzji o jej funkcjonowaniu powinna zapadać na najniższym szczeblu zarządzania, a więc tam, gdzie rozgrywa się dramat oświatowy, gdzie możliwe jest optymalne uwzględnienie wszystkich uwarunkowań procesów kształcenia i wychowania.

Decentralizacja oświaty wraz z tworzeniem jej samorządnego modelu wymagała zaangażowania sił społecznych, które były tym zainteresowane. Doświadczenia ostatnich dekad XX wieku pokazały jednak, że nie było znaczącego lobby oświatowego, które byłoby zainteresowane decentralizacją oświaty[28].

W tej sytuacji należy zwrócić uwagę na determinanty powodzenia reformy edukacji z roku 1999. Ich prezentację warto by zacząć od uwarunkowań ekonomiczno-gospodarczych, miały one bowiem znaczenie zasadnicze. Biedna szkoła nie mogła być

szkołą samorządową. Proszenie rodziców o pomoc materialną, szukanie sponsorów czy prowadzenie działalności gospodarczej prowadziły do ograniczenia autonomii szkoły. Ograniczały też autonomię pedagogiczną.

Odnośnie do uwarunkowań gospodarczych należy zauważyć, że ich istota polegała na powiązaniu gospodarki z szybkim tempem przemian technologicznych. Miały one wpływ na wykształcenie odpowiedniej kadry zawodowej zgodnie z potrzebami rynku. S. Kwiatkowski pisał, że główny wysiłek państwa w okresie wdrażania tej reformy powinien być poświęcony jakościowemu i ilościowemu podniesieniu poziomu wykształcenia ludności zamieszkałej na wsi, w małych miejscowościach i regionach wielkoprzemysłowych, jak również znaczącej zmianie dziedzinowych proporcji edukacyjnych na tych obszarach[29].

Drugi rodzaj uwarunkowań to uwarunkowania demograficzne. Samorządy lokalne, prowadząc szkolnictwo, musiały dokonać oceny wielkości populacji dzieci w poszczególnych okresach rozwojowych. Na bazie takiej oceny powstawała bowiem prognoza demograficzna. Odpowiednie wyprzedzenie wahań w populacji dzieci pozwalało zatem określić zmiany w obciążeniu poszczególnych szkół. Analiza takiego obciążenia powinna była prowadzić do działań niezbędnych do zapewnienia właściwych warunków nauczania, stosownie do rysujących się potrzeb edukacyjnych. Zauważyć trzeba, że niż demograficzny obserwowany w ostatnich kilkunastu latach w skali całego kraju, a więc malejąca liczba dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, miał spowodować, iż okres wdrażania reformy z roku 1999 miał być szczególnie korzystny do przeprowadzenia zmian oświatowych.

Należy zwrócić uwagę również na uwarunkowania społeczne. Istotne są wśród nich zwłaszcza zbytnia autonomia oraz niedostosowanie oświaty do systemu społecznego, nadto nadmierna społeczna zależność i uwikłanie oświaty[30]. Oświata spełnia ważne funkcje społeczne i podlega grze interesów różnych grup nacisku. Być może autonomia szkoły powinna mieć charakter

kolektywny, czyli samorządowy, o jej kształcie decydować zaś winny demokratycznie wybrane organy samorządowe[31].

O ile chodzi o uwarunkowania społeczno-zawodowe, to opierały się one na procesach edukacyjnych, polegających głównie na kontakcie intelektualnym nauczyciela i ucznia.

Czwarta wreszcie grupa uwarunkowań to uwarunkowania prawne. Stosowanie prawa może przyspieszać procesy zmian w obszarze zjawisk regulowanych nowymi normami. W szczególności prawo może wprowadzać unormowania kreujące nowe rozwiązania, odpowiadające potrzebom społecznym przejawiającym się w danym czasie. Może stwarzać nowe struktury organizacyjne życia społecznego, co określa się mianem funkcji innowacyjnej. Przestarzałe prawo może paraliżować spontaniczne zmiany społeczne. Uchylenie go może więc zmiany te przyspieszać. Na dłuższą metę dobrze funkcjonujący system prawny może kształtować system wartości akceptowanych przez obywateli, spełniając w ten sposób funkcję wychowawczą i pośrednio ułatwiając określone przemiany życia społecznego[32].

Przyjęcie po roku 1989 nowych systemowych uregulowań prawnych oraz zmian zasad finansowania oświaty szybko przyniosło korzystne rezultaty. Dały one samorządom terytorialnym szansę prowadzenia właściwej polityki edukacyjnej, co z kolei umożliwiało uwzględnienie lokalnych uwarunkowań w realizacji ustalonych w państwie ogólnych celów i zadań edukacyjnych. Obok pozytywów pojawiły się także negatywy. Wśród nich wskazać zwłaszcza należy trudności koordynacyjne w przejęciu szkół przez samorządy, a także – w wielu regionach – problemy finansowe[33].

Należy podkreślić, że największe środki budżetowe samorządów pochłonęło zorganizowanie nowej sieci szkół podstawowych i gimnazjów dostosowanej do zmian ustroju szkolnego. W większości przypadków konieczne okazały się remonty i modernizacja istniejących budynków szkolnych. Wielu nowym obiektom oświatowym zmieniono pierwotne przeznaczenie. Najwięcej jednak środków finansowych

przeznaczono na utworzenie i wyposażenie nowo powoływanych gimnazjów.

W celu uzupełnienia tego, co powiedziano powyżej, warto dodać, że samorządy gminne w roku 1999 powołały 4995 gimnazjów, powiaty zaś utworzyły 642 gimnazja specjalne[34]. Należy zatem podkreślić, że odpowiedzialni za powodzenie reformy oświatowej z roku 1999 stali się nie tylko politycy, lecz także prezydenci miast i burmistrzowie, wójtowie oraz wspomagający ich urzędnicy, ponadto społeczności lokalne.

---

1 W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji (1997–2001)*, Warszawa 2001, s. 28.
2 *Ibidem*, s. 10.
3 W. Książek, *Rzecz o reformie...*, *op. cit.*, s. 14.
4 Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995, s. 43.
5 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 40.
6 MEN, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne. Projekt, materiały do dyskusji*, Warszawa 2000, s. 1.
7 Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999, s. 11.
8 W. Książek, *Rzecz o reformie...*, *op. cit.*, s. 14.
9 Ustawa weszła w życie 1 września 1999 roku.
10 MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o sieci szkół*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 1998, s. 8.
11 J. Dobrzyńska, W. Małecki, A. Głowacka, M. Woźniak, W. Książek, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998.
12 W. Książek, *Rzecz o reformie...*, *op. cit.*, s. 19.
13 *Ibidem*, s. 23.
14 MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o sieci szkół*, *op. cit.*, s. 25.
15 MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 1998.
16 *Ibidem*, s. 6.
17 W. Książek, *Rzecz o reformie...*, *op. cit.*, s. 90.
18 *Ibidem*, s. 82.
19 *Program Nowa Szkoła*, wsipnet.pl [dostęp: 9.10.2017].
20 *Program Nowa Szkoła*, wsipnet.pl [dostęp: 9.10.2017].
21 Cz. Banach, *Polska szkoła...*, *op. cit.*, s. 118.
22 MEN, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 10.

23 K. Hall, *Wywiad z Minister Edukacji*, rozm. przepr. A. Pezda, „Gazeta Wyborcza" z 6 września 2011 roku.
24 M. Kytka, *Innowacje w oświacie*, „Gazeta Wyborcza" z 29 sierpnia 2011 roku.
25 MEN, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, *op. cit.*, s. 15.
26 CKE w Warszawie, Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2011 r., https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2011/matura.pdf [dostęp: 9.10.2017].
27 Cz. Banach, *Polska szkoła*..., *op. cit.*, s. 15.
28 J. Gęsicki, *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy*, Warszawa 1994, s. 47.
29 S. Kwiatkowski, *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji* [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997, s. 58.
30 A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Piere'a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne" 1978, nr 2, s. 44.
31 J. Gęsicki, *Szanse w reformie...*, *op. cit.*, s. 27.
32 A. Redelbach, S. Wronkowska, Z. Ziembiński, *Zarys teorii państwa i prawa*, Warszawa 1993, s. 272.
33 MEN, *Założenia polityki edukacyjnej w zakresie oświaty*, Warszawa 1996, s. 12.
34 G. Rura, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, http://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/5567 [dostęp: 9.10.2017], s. 13.

Część V

Efekty reformy oświatowej z roku 1999 i szanse edukacyjne w badaniach empirycznych regionu kaliskiego

Rozdział 16

Ogólna charakterystyka założeń i metody badawczej

1. Przedmiot i problematyka badań

Kompleksowych badań ogólnopolskich nad rezultatami reformy oświatowej z roku 1999, zwłaszcza w aspekcie ich wpływu na zmiany w dostępie do oświaty i szanse edukacyjne młodego pokolenia Polaków, nie prowadzono. Stąd opracowania, które pojawiały się na ten temat, mają charakter przyczynkarski, wycinkowy. Taka sytuacja skłoniła mnie do podjęcia badań empirycznych nad tym wpływem w bliskim mi – z uwagi na wieloletnią praktykę zawodową – regionie kaliskim. Region ten jest zróżnicowany. Są w nim subregiony (środowiska) dobrze rozwinięte, jednak w większości jest on stosunkowo zachowawczy, o pewnych cechach cywilizacyjnego opóźnienia. Z uwagi na to zróżnicowanie stanowi atrakcyjny teren badawczy nad wpływem reformy oświatowej na poziom wyedukowania osób z tego makrośrodowiska, rozwojem szkolnictwa, barierami i szansami zwiększania dostępu do wiedzy i wykształcenia. Można przyjąć, że jest on reprezentatywny dla grupy tych regionów Polski, które wykazują cechy zarówno cywilizacyjnego awansu i rozwoju, jak i zacofania. Takie oto ogólne przesłanie skłoniło mnie do podjęcia badań w tym właśnie regionie.

Formułując założenia paradygmatu badawczego, miałam na uwadze potrzebę odniesienia go do wcześniejszych koncepcji badawczych nad szansami edukacyjnymi prezentowanych w

literaturze pedagogicznej. Wśród nich zwracają uwagę propozycje i ustalenia M. Kozakiewicza. Grupując czynniki kształtujące szanse edukacyjne, przedstawił je bowiem od strony negatywnej. Wskazywał więc na przeszkody napotykane przez dzieci i młodzież w toku kształcenia, tj. bariery ekonomiczne, demograficzne, przestrzenne i regionalne, psychologiczne, ideologiczne, kulturowe oraz szkolno-oświatowe[1]. Istnienie barier, a także blokad życiowych szans rodzi na ogół konieczność ich pokonywania, a co najmniej minimalizowania dolegliwości. Innymi słowy, powoduje swoistego rodzaju ruch, na co wskazywał w swoim czasie kierunek reakcji społecznej w socjologii amerykańskiej, którego najwybitniejszym przedstawicielem był G.H. Mead[2].

Z innych koncepcji badawczych nad szansami edukacyjnymi i selektywnością dostępu do kształcenia ujmowanymi na tle zmian społecznych lat dziewięćdziesiątych wykorzystałam propozycje M. Szymańskiego. Autor ten jako determinanty tych szans wyróżniał czynniki środowiskowe i czynniki szkolne, a także czynniki ekonomiczne i społeczno-kulturowe. Tak więc obok makroczynników wymieniał on czynniki ujawniające się na poziomach środowisk lokalnych. Wychodził z założenia, że w połączeniu ze sobą stwarzają najwięcej obiektywnych wyznaczników szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Dość podobnie ujmował to zagadnienie Z. Kwieciński. Wyodrębniał bowiem takie grupy przyczyn niepowodzeń szkolnych młodzieży, jak: ekonomiczno-społeczne, społeczno-pedagogiczne, społeczno-kulturowe i biopsychiczne[3].

Innym jeszcze autorem, którego prace wzięłam pod uwagę, formułując założenia własnego modelu badawczego, był T. Frąckowiak. Szukając możliwości wpisania czynnika zmiany (innowacji) społecznej w model badań nad szansami kształceniowymi dzieci i młodzieży oraz warunkującymi je czynnikami, zaproponował on schemat „szklanki”[4]. Wąskie jej dno symbolizowało nikłe możliwości kształceniowe takich środowisk, jak wieś zachowawcza (rolnicza) lub też małe miasteczko. Możliwości te jednak mogły maleć albo wzrastać. Decydowało o

tym przede wszystkim usytuowanie typu środowiska w szerszej przestrzeni regionu, którego stanowiło część składową. Kolejno zaznaczone na „szklance" coraz to szersze płaszczyzny poziome symbolizowały zwiększanie się szans rozwojowych młodzieży w większych, bardziej zagospodarowanych, powiązanych z centrum regionu skupiskach przestrzennych.

Inną jeszcze koncepcją determinant dostępu do edukacji i uczestnictwa w niej, którą wykorzystałam przy formułowaniu własnych badań empirycznych, była propozycja zagranicznego autora – P. Bourdieu. Według niego w tym systemie czynników, stale podlegających reorganizacji w rezultacie samego jego działania, uwarunkowania związane z przynależnością klasową tracą stopniowo na znaczeniu na rzecz uwarunkowań szkolnych, które stanowią ich transpozycję. Są to zatem uwarunkowania występujące dzięki interioryzacji obiektywnych prawdopodobieństw jako subiektywnych nadziei[5]. Mówiąc inaczej, chodzi o mechanizmy, przez które struktura stosunków klasowych dąży do reprodukcji dzięki odtwarzaniu odtwarzających się habitusów[6].

Z prezentowych wyżej paradygmatów teoretyczno-metodologicznych wynika zatem, że badania nad rezultatami reform oświatowych, widocznymi w dynamice szans edukacyjnych oraz warunkującymi ich fenomen i przebieg czynnikami sprawczymi, wymagają szerokiej perspektywy intelektualnej. Potwierdzają ponadto konieczność badań wieloaspektowych.

Ponieważ propozycje te nie uwzględniały czynnika zmiany społecznej, który wystąpił później w polskiej rzeczywistości społecznej, moje założenia badawcze musiały uzupełnić tę lukę poprzez wpisanie go we wskazane wyżej propozycje i schematy teoretyczne. Należało je zatem ukierunkować na zakreślenie perspektywy empirycznego pomiaru sytuacji edukacyjnej w Polsce jako wyniku reformy oświaty z roku 1999, a więc w początkach XXI wieku. Jak wskazałam wyżej, szczególnie interesującym terenem badań nad wpływem wskazanej reformy na tę sytuację był region kaliski.

Powyższy przegląd literatury pedagogicznej w zakresie badań nad szansami edukacyjnymi, a także wskazywana we wcześniejszych rozdziałach społeczna zmiana lat dziewięćdziesiątych XX wieku oraz reforma oświatowa z roku 1999 pozwoliły na przyjęcie następujących założeń do badań w tym zakresie:

1. Współwystępują trzy poziomy analizy różnych czynników wpływających na ten dostęp, tj. poziom makrospołeczny (system społeczno-ekonomiczny kraju, system oświatowo-szkolny, czynniki kulturowe), poziom regionu (społeczności lokalne, sytuacja społeczno-ekonomiczna, lokalna infrastruktura i oferta oświatowa) oraz poziom mikrośrodowisk wychowawczych (rodzina, poszczególne szkoły).
2. Niektóre czynniki z dwóch pierwszych poziomów nachodzą w konkretnej rzeczywistości społecznej na siebie (np. oferta oświatowa szkoły publicznej, podobne typy szkół w kraju i regionie, rozwiązania prawne). Jeśli istnieją różnice, dotyczą one nie tyle samych czynników, ile ich konkretnej postaci, różnej dla całego kraju i poszczególnych regionów (np. większe zróżnicowanie środowiskowe szkół, różnice w dostępności do szkoły, jakość i gęstość sieci szkolnej, różnice w sieci pozaszkolnych placówek oświatowych).
3. Konieczna jest prognoza rozwoju sytuacji społecznej w Polsce. Kierunki jej rozwoju nadają bowiem ostateczny kształt czynnikom warunkującym szanse edukacyjne, a także dostęp do edukacji, szerzej zaś oświaty w ogóle.
4. Skutkiem sumowania się wskazywanych czynników będzie utrzymanie się zróżnicowania szans edukacyjnych mimo reformy oświatowej z roku 1999. T. Frąckowiak skategoryzował jego wskaźniki jako: optimum szans, średnią szans oraz minimum szans. Zróżnicowanie szans edukacyjnych ma bowiem związek z innymi jeszcze czynnikami, tj. środowiskiem zamieszkania (typologię tych środowisk przedstawiłam we wcześniejszych częściach pracy),

wybranymi cechami szkół, a także typem rodziny według pochodzenia społecznego.

5. Wreszcie konieczne jest określenie sposobu powiązania czynników warunkujących dostęp do edukacji. Można to zrobić jedynie w pewnym uproszczeniu, próba bowiem uwzględnienia wszystkich możliwych kierunków oddziaływań zamazałaby teoretyczną perspektywę analiz, nie mówiąc już o wynikających z tego trudności badawczych. W taki sposób postępują zresztą autorzy powoływani przeze mnie dotychczas.

Warto jeszcze zauważyć, że z uwagi na wzajemne powiązania niektóre ze wskazywanych wyżej czynników mogą mieć charakter złożony (np. potrzeba zmian oświatowych może być potrzebą obiektywną, tzn. dotyczyć obiektywnej rzeczywistości społecznej, bądź subiektywną, tj. odczuwaną przez poszczególne środowiska, rodziny i jednostki). Z tego powodu można je ujmować zarówno w obiektywnym, jak i subiektywnym aspekcie innowacji społecznej.

Przedmiotem moich badań był wpływ reformy oświatowej z roku 1999 na dostęp do edukacji w regionie kaliskim. Uwzględniłam tu inne jeszcze uwarunkowania tego dostępu, tj. sytuację społeczno-gospodarczą w środowiskach miejskich i wiejskich tego regionu, proces degradacji tych środowisk, a także będące ich rezultatem przemiany w stratyfikacji społecznej. Badaniami objęłam uczniów gimnazjów, podejmując próbę względnie całościowego i syntetycznego ukazania ich aktualnych szans edukacyjnych. Przyjęłam, że dynamika kształtowania się tych szans stanowi jeden z najważniejszych rezultatów tej reformy. Celem badań było więc dokonanie oceny ich sytuacji edukacyjnej w kontekście zmiany szkolnej z roku 1999, jak również wskazanie praktycznych działań mających na celu ewentualne korekty polityki oświatowej.

Głównymi problemami moich badań stały się zatem następujące pytania:

1. Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób, w jakim zakresie i dlaczego reforma systemu oświatowego z roku 1999, zakładająca

egalitaryzację w dostępie do oświaty, wpłynęła na szanse edukacyjne dzieci regionu kaliskiego?
2. Jakie znaczenie dla kształtowania się tych szans miały inne jeszcze czynniki współistniejące z reformą, tj. przemiany społeczno-ekonomiczne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku oraz zmieniająca się w ich następstwie stratyfikacja społeczna w tym regionie?

2. Zastosowana metoda, teren i przebieg badań

W ślad za wskazanymi wyżej założeniami i problematyką przyjęłam, że adekwatne do nich będą metody: monograficznych badań terenowych oraz sondażu diagnostycznego. Połączenie tych metod pozwala bowiem nie tylko na zgromadzenie względnie całościowej wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice procesu kształtowania się sytuacji edukacyjnych, ściślej szans edukacyjnych, lecz także na uchwycenie przyczyn tego procesu w miejscu, gdzie one powstają.

Powyższe, integralne podejście empiryczne, pozwalające na prowadzenie zarówno bezpośredniej obserwacji rzeczywistości szkolnej, jak i pogłębionej obserwacji pośredniej opartej na analizie różnego rodzaju informacji o tej rzeczywistości, uzupełniłam badaniem różnego rodzaju dokumentów. Były to dokumenty urzędowe poświęcone ogólnej sytuacji społecznej, ekonomicznej i oświatowej w Polsce, poszczególnych regionach, jak również dokumenty dotyczące sytuacji społecznej i ekonomicznej regionu wielkopolskiego, a także dokumenty oświatowe związane z reformą edukacji z roku 1999 (dokumentacja urzędowa władz miejskich Kalisza oraz gmin regionu kaliskiego, delegatury kuratorium oświaty, raport o stanie oświaty, sprawozdania inspektorów oświaty, plany modernizacji i sieci szkół, roczniki statystyczne itp.).

Z technik badawczych wykorzystałam: wywiad, ankietę, arkusze obserwacyjne, a także techniki badania dokumentów i materiałów. Jako narzędzia badawcze wybrałam kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu, arkusze obserwacji pośredniej oraz ustrukturalizowane wyciągi informacji z dokumentów.

Kwestionariusz ankiety rozprowadziłam bezpośrednio przez ankietera wśród losowo dobranych respondentów. Ankieta zawierała kilka rodzajów pytań (zamknięte, półotwarte oraz dysjunktywne). Odpowiedzi poddałam analizie statystycznej.

Ankietę uzupełniłam o informacje zebrane w kwestionariuszu skierowanym do uczniów, rodziców i nauczycieli. Uznałam bowiem, że te trzy grupy respondentów uczestniczą we wdrażaniu reformy oświatowej i mają wpływ na szanse edukacyjne dzieci. Założyłam także, że uda mi się porównać szanse edukacyjne dzieci z różnych środowisk, przeprowadzone badania pozwolą zaś na ustalenie stopnia akceptacji reformy oświatowej lub dezaprobaty dla niej.

Ponadto ankietę uzupełniłam wywiadami z wybranymi losowo przedstawicielami wszystkich trzech grup respondentów, a także z dyrektorami szkół, pracownikami urzędów oświatowych, wreszcie członkami samorządu lokalnego (prezydentem, wójtami, burmistrzami oraz sołtysami). Wywiady były jawne i ustrukturalizowane.

Reasumując, należy stwierdzić, że zastosowana przez mnie procedura badań empirycznych miała na względzie zapewnienie obiektywności, rzetelności i trafności ustaleń badawczych. Próba badawcza była reprezentatywna dla typowych środowisk wychowawczych regionu kaliskiego, tak więc pozwoliła na uchwycenie i zrekonstruowanie społeczno-terytorialnego zróżnicowania dostępu młodzieży do edukacji. Utworzyłam ją w ten sposób, że z ogółu uczniów drugiej i trzeciej klasy gimnazjów wylosowałam grupę 190 uczniów z miasta średniego, 112 z małego miasta oraz 161 uczniów z czterech badanych wsi. Byli oni w wieku 15–17 lat. Uczniom tym przekazałam opisane wyżej kwestionariusze ankiety, przy czym wypełniali je oni w czasie wolnym od zajęć na terenie szkoły. Ogółem uzyskałam w ten sposób 120 kompletnie wypełnionych kwestionariuszy ankiet od uczniów z średniego miasta, 78 z małego miasta oraz 120 od uczniów gimnazjów ze wsi objętych badaniem.

Odpowiednio do tego wysłałam ankiety do 386 rodziców badanych uczniów, których dane udało mi się ustalić (matek i

ojców). Wreszcie kwestionariusze ankiety przekazałam za pośrednictwem dyrektorów gimnazjów szkół także 96 nauczycielom. Zwrócili mi oni tą drogą 80 kwestionariuszy nadających się do opracowania.

Należy jeszcze dodać, że podczas dobierania próby badawczej starałam się uwzględnić konieczność uzyskania dających się porównać wyników dla różnych szkół, co było możliwe dzięki zastosowaniu tych samych narzędzi badawczych. Badania przeprowadziłam w latach 2000–2006, tj. w pierwszych latach po reformie roku 1999.

---

1 M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 128.

2 G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa 1975; także: I. Krzemiński, *Interakcjonistyczne interpretacje teorii G.H. Meada (Ich implikacje dla paradygmatu nauk społecznych)*, „Studia Socjologiczne" 1978, nr 3, s. 14.

3 Z. Kwieciński, *Różnice poziomu szkół wiejskich i miejskich*, „Wieś Współczesna" 1970, nr 6.

4 T. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986, s. 38 i nast.

5 P. Bourdieu ujmował je jako: 1.Dystans w domu od wartości kulturowych, koncentracji inteligencji oraz wyposażenia kulturowego; struktura szans szkolnych i kulturowych grup przynależności (sąsiedztwo, koledzy).
2.Inne cechy demograficzne (ranga w rodzinie, wielkość rodziny itp.), określone przez przynależność klasową i definicję społeczną (tzw. selekcja różnicująca).
3.Pewność zatrudnienia, dochody i nadzieja na ich wzrost; otoczenie i warunki pracy; czas wolny itp.
4.Postawy wobec szkoły i kultury (np. nauki, autorytetu, wartości szkolnych); subiektywne nadzieje (wstąpienia do szkoły, osiągnięć i awansu dzięki szkole); stosunek do języka i kultury (maniery).
5.Kapitał językowy i wiadomości wstępne; kapitał stosunków społecznych i prestiżu (polecenie); informacje o systemie szkolnym itd.
6.Przeciętne dochody na początku i pod koniec kariery; pozycja w strukturach ekonomicznych i społecznych, zwłaszcza w różnych sferach prawomocności i w stosunkach władzy.
7.Stosunek do klasy pochodzenia i do szkoły w zależności od przyszłości szkolnej i od przynależności klasowej uzyskanej itd.
8.Dyplom; tzw. stosunki szkoły.

Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Ney-man, Warszawa 2006, s. 139.

6 Pojęcie „habitus” jest zasadą sprawczą praktyk poddających się ocenie, czyli twórczości, i systemem klasyfikacji tych praktyk, ich różnicowania i oceny. Jako źródło dyspozycji estetycznej habitus dostarcza środków do reakcji na nowe treści, do określenia własnych praktyk i różnicy dzielącej je od cudzych. Por. P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki. Poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Kęty 2007, s. 79.

Rozdział 17

Reforma oświaty a szanse edukacyjne w Kaliszu i jego regionie – obraz empiryczny

1. Regionalny wymiar reformy oświatowej w świetle dokumentów urzędowych

Rozdział ten jest oparty na analizie dokumentów i danych urzędowych dotyczących zagadnień wskazanych w jego tytule. Na wstępie należy scharakteryzować ofertę oświatową, którą po reformie z roku 1999 przedstawiono w badanym regionie.

Ogólnie można powiedzieć, że w następstwie przyjęcia przez Sejm Ustawy z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym jeszcze w lipcu 1990 roku rady gmin (wskazanych jako teren badawczy) zaczęły podejmować decyzje o przejmowaniu do swojej kompetencji szkół oraz nadzoru nad nimi. Decyzje o przejęciu szkół przez gminy podejmowane były pospiesznie. Tak więc rok 1990 oraz następne lata pokazały, że szkoły te były w bardzo złym stanie organizacyjno-finansowym oraz technicznym[1]. Trzeba podkreślić, że rzutowało to na niską jakość nauczania.

Z analizy dokumentów oświatowych wynika, że przed rokiem 1990 administracja rządowa nie inwestowała w istniejące szkoły w skali odpowiedniej do potrzeb. Doprowadziło to do przyspieszonej degradacji bazy oświatowej, która stała się jednym z

najważniejszych czynników ograniczania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży Kalisza i regionu kaliskiego[2]. Pozytywne doświadczenia w zakresie prowadzenia szkół podstawowych przez samorządy terytorialne dały więc impuls do reorganizacji szkolnictwa ponadpodstawowego w badanym regionie. Z uwagi na to bardzo ważnym zadaniem polityki edukacyjnej władz średniego miasta i jego regionu stała się reorganizacja tego szkolnictwa.

Jak wynika z *Informacji o stanie edukacji w regionie kaliskim w latach 1997–2001* opracowanej przez Delegaturę Kuratorium Oświaty w Kaliszu[3], samorządowe administrowanie wszystkimi szkołami regionu kaliskiego miało dać szansę tworzenia pełnych lokalnych systemów oświatowych, bardziej odpowiadających społecznemu zapotrzebowaniu i uwarunkowaniom regionalnego rynku pracy, oczekiwaniom pracodawców i absolwentów. Przejmowanie szkół przez samorządy miało też wiązać się z zaangażowaniem finansowym i inwestycyjnym władz lokalnych na rzecz poprawy warunków nauczania w szkołach. Powyższe założenia można zatem ocenić jako pierwszy element zmiany lokalnej polityki edukacyjnej. Drugim elementem tej zmiany w skali regionalnej było stworzenie samorządom terytorialnym możliwości prowadzenia własnej polityki edukacyjnej.

Analiza zapisu raportu *Edukacja 1997–2001* Ministerstwa Edukacji Narodowej prowadzi do wniosku, że w tym samym czasie, co szkolnictwo podstawowe, powierzono do prowadzenia powiatom szkolnictwo specjalne[4]. Ten zabieg zatem można ocenić jako trzeci element zmiany polityki edukacyjnej w regionie. Umożliwił on programowane sterowanie szansami edukacyjnymi młodzieży ze środowisk miejskich i wiejskich. W szczególności stworzona została możliwość dostrzegania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tworzenia im odpowiednio zrelatywizowanych do tych potrzeb warunków kształcenia i rozwoju.

Ogólnie rzecz ujmując, reforma oświatowa z roku 1999, zwłaszcza w części dotyczącej realizacji zadań edukacyjnych poprzez samorządy poszczególnych szczebli, miała wykreować

warunki dla lepszego wykorzystania kadry nauczycielskiej oraz bazy dydaktycznej. Z powoływanej już *Informacji o stanie edukacji w regionie kaliskim...* wynika, że do najważniejszych zadań przejętych przez samorządy, warunkujących powodzenie reformy, zaliczono przygotowanie bazy materialnej szkolnictwa, zwłaszcza w zakresie przekształceń szkół podstawowych w gimnazja. Wymagało to znacznych zmian reorganizacyjnych. Zadaniem władz miasta Kalisza i powiatu kaliskiego było w szczególności zorganizowanie odpowiedniej sieci szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich, a także szkół wyższych.

Analizą tej sieci zajmę się w dalszych częściach rozdziału. Jej podstawą będą wymienione już dokumenty i dane oświatowe, które starałam się weryfikować z wywiadami z dyrektorami szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych ze średniego miasta, ponadto z dyrektorami szkół podstawowych i gimnazjów z małego miasta oraz pobliskich wsi. Poszczególne kwestie szczegółowiej przedstawię poniżej.

2. Wcześniejsze typy i rodzaje szkół a oferta oświatowa z roku 1999. Zmiany sieci szkolnej na tle zróżnicowanych środowisk Kalisza

Jak wskazywałam w poprzednich rozdziałach, przed reformą oświatową z roku 1999 istniały dwa zasadnicze rodzaje szkół:

- podstawowe (ośmioletnie) oraz
- ponadpodstawowe.

W ramach tego drugiego rodzaju można było wyróżnić następujące typy szkół:

- zawodowe, niedające możliwości uzyskania matury;
- dające taką możliwość, tj. technika oraz licea ogólnokształcące i profilowane.

W tym zakresie reforma oświatowa przyniosła istotne zmiany. Jak wynika z analizy danych Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, po roku 1999 na terenie średniego miasta Kalisza istniało 25 szkół podstawowych (sześcioklasowych), 13 trzyklasowych gimnazjów (oraz przy Wojewódzkim Szpitalu Matki i Dziecka oraz przy Szkole dla Dzieci Słabosłyszących i Niesłyszących), 22 zespołów szkół zawodowych, 7 liceów ogólnokształcących o różnych profilach kształcenia, 7 techników oraz 7 liceów profilowanych.

Po roku 1999 pionowy układ różnych rodzajów szkół został rozbudowany przez wprowadzenie nowego rodzaju szkoły, jakim było gimnazjum, ulokowanej pomiędzy szkołą podstawową (skróconą w wyniku reformy do sześciu klas) oraz „pełnymi” szkołami średnimi. Zmiana ta miała charakter jakościowo-

merytoryczny i była konsekwencją omawianej reformy szkolnej. Charakterystyczne jest, że po wprowadzeniu gimnazjum w roku 1999 funkcjonowało 13 tego typu szkół, podczas gdy w roku 2003 ich liczba spadła do 9, wzrosła liczba liceów ogólnokształcących z 7 do 9, a także pojawił się nieco inny typ szkół – licea profilowane. Wbrew powszechnemu przekonaniu nie były to szkoły zawodowe, ponieważ ukończenie tego typu szkoły nie pozwalało na uzyskanie tytułu zawodowego. Istotne zmiany nastąpiły w szkolnictwie zawodowym, ponieważ w 1999 roku funkcjonowało tego typu szkół 22, natomiast w roku 2006 pozostało czynnych 10. Reforma oświatowa z 1999 roku istotnie więc zmodyfikowała istniejącą uprzednio ofertę oświatową.

Uzupełniając powyższe informacje, warto jeszcze wskazać na procentowy rozkład różnych rodzajów i typów szkół w ofercie oświatowej po roku 1999. Jeśli zatem ogół szkół, których ukończenie jest obowiązkowe, przyjąć za 100%, to w roku 1999, a więc zaraz po przeprowadzeniu reformy oświatowej, najwięcej było szkół podstawowych – 34,29%. Nieistniejące przed rokiem 1999 gimnazja zajęły 18,57% przestrzeni edukacyjnej. Ze szkół ponadgimnazjalnych najwięcej było zasadniczych szkół zawodowych – 31,43%. Wnioskować zatem można, że popyt na te szkoły był największy.

Z analizowanych danych wynika, że struktura oferty szkolnej po reformie oświatowej z roku 1999 w następnych siedmiu latach uległa istotnym zmianom. W tym kontekście warto przeanalizować dynamikę zmian liczebności szkół w Kaliszu w pierwszych latach po reformie, tj. pomiędzy rokiem 1999 a 2003. Jest ona dobrym wskaźnikiem do oceny zakresu modyfikacji samej oferty szkolnej. Pozwala lepiej ocenić sposób przeprowadzenia reformy, uwidaczniający się w mniej lub bardziej planowym rozszerzaniu oferty szkolnej w początkach XXI wieku. Dynamikę tę najlepiej ująć procentowo. Można wtedy bowiem porównać zmiany w liczebności różnych rodzajów i typów szkół, a także preferencje w tym zakresie władz oświatowych (por. tabela 1).

Analiza danych przedstawionych w tabeli prowadzi do następujących -wniosków:

1. Dynamika zmian w liczebności szkół w Kaliszu pokazuje, że w roku 2003 w relacji do roku 1999 nastąpił spadek liczby szkół podstawowych, gimnazjów i zasadniczych szkół zawodowych. Uzasadnia to wniosek, że reformę wprowadzono w sposób zdecydowany, jednorazowo, natomiast przez kolejne lata sieć szkolna była modyfikowana słabo. Z kolei utworzenie dwóch liceów ogólnokształcących pokazuje, że w latach 1999–2003 zwiększył się popyt na naukę w tego typu szkole, chociaż nie dawała ona kwalifikacji zawodowych. Ostateczny kształt ofercie oświatowej w tym zakresie nadał więc popyt na edukację na różnych poziomach oraz w różnych rodzajach i typach szkół.

Tabela 1. Dynamika liczebności szkół w Kaliszu w latach 1999–2003 (w procentach)

Rodzaj szkoły	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Szkoły podstawowe	104,17	100,00	100,00	100,00
Gimnazja	115,38	100,00	100,00	100,00
Licea ogólnokształcące	100,00	71,43	100,00	100,00
Zasadnicze szkoły zawodowe	100,00	118,18	100,00	100,00
Zespoły szkół	100,00	150,00	100,00	100,00

Źródło: Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół w Kaliszu i powiecie kaliskim, Kalisz 2004 oraz obliczenia własne. Liczby w poszczególnych rubrykach pokazują wzrost bądź spadek liczby szkół w latach zestawionych w pary przedzielone ukośnikiem.

2. Bardzo wyraźny spadek nastąpił w grupie szkół gimnazjalnych, których liczba w roku 2003 zmniejszyła się o cztery, jak również szkół zawodowych, których liczba zmniejszyła się o 12 [sic!]. Zwrócić należy uwagę na wyraźny związek spadku liczby szkół średnich o charakterze zawodowym w powiecie kaliskim z niekorzystnymi czynnikami społecznych zmian w regionie po roku 1989, a więc w perspektywie czasowej lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Niewątpliwie reforma oświatowa od 1999 roku spowodowała znaczny spadek zainteresowania tego typu szkołami, co

należy uznać za niekorzystne. Doprowadziło to do zamknięcia wielu placówek z powodu niskiego naboru. Skutkiem likwidacji szkół zawodowych było pogłębienie pauperyzacji oświaty, środowiskowe bariery finansowe utrudniły bowiem dostęp do szkół w Kaliszu. Obecnie zatem (tj. w roku 2017) nie będzie łatwo przywrócić pozycję szkolnictwa zawodowego, gdyż brakuje sprzętu, urządzeń i maszyn, na których przed reformą z roku 1999 uczyli się uczniowie na praktykach.

3. Formalnym przyrostom bądź spadkom liczby szkół po reformie oświatowej z roku 1999 nie towarzyszyły istotne zmiany w liczbie miejsc w szkołach. I tak szkoły zawodowe na terenie Kalisza dysponowały 2409 miejscami. Zestawiając je z ogólną liczbą 22 000 dzieci i młodzieży w mieście i regionie (do lat 18), otrzymujemy wskaźnik dostępu do edukacji na tym poziomie wynoszący 10,95%. Z kolei technika dysponowały w roku 2003 łącznie 3007 miejscami. Dodając liczbę tych miejsc do liczby miejsc w liceach ogólnokształcących, uzyskujemy ogólną liczbę 5507 miejsc[5].

W relacji do wskazanej wyżej ogólnej liczby kaliskiej młodzieży była to liczba niewystarczająca. Tylko co czwarte dziecko miało szansę uzyskać maturę. Niemniej proporcja między liczbą miejsc w szkołach umożliwiających uzyskanie matury a w szkołach zawodowych kształtująca się na poziomie 1 do 2,20 była względnie korzystna, jeśli brać pod uwagę ogólną sytuację społeczno-ekonomiczną miasta oraz sytuację na regionalnym rynku pracy.

3. Zreformowana oferta profilowo-programowa konkretnych typów szkół

Z dokumentów kaliskiej delegatury wielkopolskiego Kuratorium Oświaty i Wychowania[6] wynika, że w roku 2003, a więc cztery lata po reformie oświatowej, Kalisz oferował absolwentom gimnazjów możliwość dalszej nauki w następujących szkołach:

1. Zasadniczych szkołach zawodowych: budowlanej i handlowej, jak również kształcących m.in. w zawodzie cukiernika, mechanika samochodowego, kucharza, piekarza, rzeźnika oraz elektromechanika;
2. Technikach – umożliwiających uzyskanie matury zawodowej oraz przygotowujących do zawodów: technika budownictwa, drogownictwa, urządzeń sanitarnych, ekonomisty, hotelarstwa, technologii odzieży, żywienia i gospodarstwa domowego, organizacji usług gastronomicznych, elektryka, mechanik o specjalności naprawa pojazdów samochodowych, mechanika ogólnego, elektronika oraz technika instrumentów muzycznych.
3. Liceach ogólnokształcących o następujących profilach:
    a. humanistyczno-społeczno-propedeutycznych,
    b. językowo-społecznych,
    c. historyczno-językowych (z językiem angielskim i niemieckim),
    d. językowo-kulturoznawczych i geograficznych,
    e. biologiczno-chemicznych, kulturoznawczych, geograficznych, i biologiczno-fizycznych,
    f. matematyczno-geograficznych, informatycznych, matematyczno-fizycznych,
    g. chemiczno-fizycznych.

Najwięcej licealnych klas ogólnokształcących miało profil matematyczno-informatyczny (4), matematyczno-geograficzny (3), historyczno-językowy (3), biologiczno-chemiczny (3) oraz biologiczno-fizyczny (3). Można zatem powiedzieć, że przeważały dziedziny nauk ścisłych, stosunkowo mało natomiast było klas o profilu językowym i humanistycznym[7].

Oceniając powyższą ofertę edukacyjną w kontekście rezultatów reformy oświatowej z roku 1999, należy podać, że odpowiadała ona w zasadzie sytuacji i zapotrzebowaniu na kaliskim rynku pracy w pierwszych latach po reformie. Dodać należy, że licea starały się w miarę możliwości dokonanie wyboru profilu kształcenia pozostawiać samym uczniom.

4. Oferta oświatowa po roku 1999 na tle lokalnych środowisk różnych dzielnic Kalisza

Pora obecnie na przeanalizowanie sytuacji edukacyjnej po reformie z roku 1999 w poszczególnych dzielnicach Kalisza. Analiza wielokrotnie powoływanych już dokumentów oświatowych pokazuje, że najszerszą ofertę edukacyjną przedstawiła dzieciom i młodzieży dzielnica Centrum (Śródmieście). Można się było tego spodziewać, ponieważ jest ona stosunkowo dobrze rozwinięta. Tutaj lokuje się centrum zarządzania polityczno-ekonomicznego miasta (biura i urzędy), usytuowane są prawie wszystkie jego instytucje kulturalne. W dzielnicy Centrum najlepiej rozwinięte były sieć komunikacyjna oraz sieć szkolna wraz z jej infrastrukturą.

Analizując zatem bardziej szczegółowo elementy oferty edukacyjnej tej dzielnicy, wskazać należy, że to właśnie w Centrum znajdowała się większość kaliskich szkół średnich przygotowujących do matury (3 z 5 liceów ogólnokształcących, 6 szkół podstawowych, 3 gimnazja, 2 zespoły szkół, w których funkcjonowało liceum profilowane, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa). Dostęp do oświaty był tu zatem najłatwiejszy. W dzielnicy tej jednak nie było i nadal nie ma (tj. w roku 2017) szkół wyższych, które są usytuowane w dzielnicy sąsiedniej. Reforma oświatowa niewiele zatem mogła tu poprawić.

Kolejny fragment przestrzeni edukacyjnej Kalisza tworzą lokalne środowiska dzielnic Majków, Chmielnik i Tyniec. Dzielnice te położone są stosunkowo blisko Centrum. Pomiędzy nimi a Centrum istnieje dobra komunikacja autobusowa. Stosunkowo dobrze rozwinięta jest sieć komunikacyjna. Również sieć szkolna

tej dzielnicy była dobrze rozwinięta przed reformą z roku 1999, chociaż gorzej niż w dzielnicy Centrum. Dostęp do edukacji był tu również łatwy i nie ograniczały go wyraźniejsze bariery makrospołeczne. Sieć szkolna tych środowisk obejmowała 3 szkoły podstawowe, 3 gimnazja oraz szkołę podstawową i gimnazjum przy Wojewódzkim Szpitalu Matki i Dziecka. Ponadto znajdowały się tutaj 2 zespoły szkół, w których funkcjonowały 2 licea profilowane, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa. Podkreślić jednak trzeba, że w charakteryzowanych tu dzielnicach, podobnie jak w dzielnicy Centrum, nie było szkół wyższych[8].

Wyraźnie mniej korzystna była natomiast oferta edukacyjna lokalnego środowiska osiedlowego Rajskowa. Jest to osiedle rolniczo-rzemieślnicze. Zamieszkiwały je rodziny stosunkowo dobrze sytuowane materialnie. Skład społeczny tego osiedla to przede wszystkim warstwa średnia. Paradoksalnie towarzyszyło temu ubóstwo oferty oświatowej. Sieć szkolna obejmowała zaledwie jedną instytucję oświatową, tj. szkołę podstawową. Dysponowała ona 600 miejscami, co wobec populacji dzieci i młodzieży w tej dzielnicy, liczącej ok. 2000 osób, było dalece niewystarczające. Taki stan rzeczy stanowił więc poważną cywilizacyjno-społeczną barierę edukacyjną w tym regionie, powodując, że dzieci i młodzież musiały szukać możliwości kształcenia się poza nim. Oceniając na podstawie dokumentów i danych urzędowych Delegatury Kuratorium Oświaty w Kaliszu wpływ reformy oświatowej na rozwój sieci szkolnej w tym środowisku, a także jej modyfikację, można ogólnie stwierdzić, że był on niewielki.

Kolejne lokalne środowisko wychowawcze stanowiła dzielnica Czaszki. Niegdyś przedmieście, obecnie dzielnica, koncentruje większą część miejskich zjawisk patologii społecznej. Po roku 1989 w tym środowisku wychowawczym nastąpiły jednak duże zmiany społeczno-urbanizacyjne. Poprawiły one w dużym stopniu tradycyjny wizerunek tej dzielnicy. W ich rezultacie powstały filia Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Zawodowa oraz Oddział Doskonalenia Nauczycieli. Wskazane

wyżej instytucje edukacyjne stanowią unikatowy w skali całego Kalisza zespół struktur edukacyjnych na poziomie uczelni wyższych. Jego powstanie można ocenić jako najbardziej spektakularny rezultat zmiany społecznej XX wieku. Równocześnie jednak należy wskazać, że w ślad za spektakularnym wzbogaceniem oferty edukacyjnej na poziomie szkół wyższych tej dzielnicy nie poszła rozbudowa ani modernizacja istniejącej sieci szkolnej na poziomie podstawowym i średnim. Wyniki reformy oświatowej z roku 1999 były w tym zakresie bardzo skromne. Niemniej sieć ta była stosunkowo bogata. W dzielnicy tej bowiem przed rokiem 1999 znajdowały się 3 szkoły podstawowe oraz 2 zespoły szkół, w których znajdowały się 2 licea profilowane, technikum i zasadnicza szkoła zawodowa. Powstanie po roku 1999, a więc po wejściu w życie reformy oświatowej, 3 gimnazjów, jako nowych jednostek szkolnych, było jednak oparte na starej bazie lokalowej i dotychczasowej infrastrukturze szkolnej dzielnicy.

Następne z analizowanych środowisk lokalnych to środowisko dzielnicy Zagorzynek. Po roku 1989 przemysłowy charakter dzielnicy zmienił się na rzecz szkolnictwa wyższego i handlu. Tutaj mieściła się filia Politechniki Poznańskiej oraz dom akademicki dla studentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Na tym terenie przed rokiem 1999 znajdowały się 4 szkoły podstawowe, 1 zespół szkół oraz 1 szkoła podstawowa dla dzieci słabosłyszących i niesłyszących. Po roku 1999 utworzono tu przy szkole podstawowej gimnazjum dla tych dzieci. Tak więc wypada ocenić, że oferta edukacyjna tej dzielnicy była bogata i przed reformą szkolną z roku 1999.

Kolejne fragmenty edukacyjnej przestrzeni Kalisza tworzą lokalne środowiska dzielnic Zawodzie i Stare Miasto. Jak podawałam wcześniej, dzielnice te po roku 1989 pozostały dzielnicami biedy i ubóstwa, z największym odsetkiem procentowym bezrobocia. Przed rokiem 1999 na tych terenach znajdowała się 1 szkoła podstawowa, a także 1 szkoła specjalna. Jak wynika z raportu Delegatury Kuratorium Oświaty w Kaliszu o stanie szkół za rok 2003, do tych szkół uczęszczały tylko dzieci z

najbliższej okolicy[9]. Oferta edukacyjna po roku 1999 pozostała nadal skromna, powstała tu tylko 1 szkoła gimnazjalna.

Wyraźnie bogatsza była natomiast oferta edukacyjna środowisk lokalnych utworzonych przez dzielnice: Dobrzec, Korczak, Ogrody oraz Piskorzewo. Chociaż znajdują się one na granicach Kalisza, ulokowano w nich 1 liceum ogólnokształcące, 3 szkoły podstawowe oraz 1 zespół szkół (obejmuje on: 2 licea profilowane, technikum, zasadniczą szkołę zawodową) oraz nowo wybudowane seminarium duchowne. Mieszkańcy tej dzielnicy charakteryzują się jednak stosunkowo wysokim statusem społecznym. Dostęp do oświaty na poziomie podstawowym i średnim był tu zatem łatwy, tak więc reforma oświatowa z roku 1999 niewiele mogła w nim poprawić, dodała jedynie 2 gimnazja.

Wreszcie wskazać należy włączone w ostatnich dekadach XX wieku do dzielnicy Dobrzec duże, względnie nowe osiedla mieszkaniowe, XXV-lecia, XXXV-lecia i Widok. Na tych osiedlach była dobrze zorganizowana sieć handlowa, a także nieźle rozwinięta sieć oświatowa. Po roku 1999 objęła ona 1 liceum ogólnokształcące, 2 szkoły podstawowe oraz 2 gimnazja.

Liczba miejsc w tych szkołach jednak zasadniczo się nie zmieniła. Z uwagi na to można ocenić, że rezultatem reformy oświatowej z roku 1999 były przede wszystkim strukturalne zmiany sieci szkolnej w tych osiedlach. Wśród ich mieszkańców przeważały osoby z co najmniej średnim wykształceniem (68%)[10], a więc o stosunkowo wysokim na tle innych dzielnic Kalisza statusie społecznym.

Reasumując, należy stwierdzić, że reforma oświatowa z roku 1999 wprowadziła w Kaliszu, podobnie jak w całej Polsce, nowy, trójstopniowy ustrój szkolny (sześcioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum oraz trzyletnie liceum lub technikum, a także nowo powoływane licea profilowane). Jednym z założeń tej reformy było tworzenie sieci gimnazjów, które miały funkcjonować w każdej dzielnicy. W realizacji tych założeń utworzono jednak tylko jednorazowo miejską sieć gimnazjów, przy tym nie w każdej dzielnicy i nie przy każdej szkole podstawowej (szkół

podstawowych było 25, natomiast gimnazjów tylko 13). Spowodowało to, że dzieci do gimnazjum musiały pokonywać pewien dystans. Największe problemy miały dzieci z dzielnic Rajsków, Zawodzie i Stare Miasto, gdyż w tych rejonach jeszcze w roku 2003 nie było żadnej szkoły tego typu. Najlepszą sytuację pod tym względem miały dzieci z Centrum Kalisza, a także z Zagorzynka i Majkowa oraz dzielnicy Dobrzec, zwłaszcza zaś z jej nowych osiedli mieszkaniowych.

5. Sieć szkolna lokalnych środowisk miejskich i wiejskich regionu po reformie oświatowej

Jak wynika z raportu Starostwa Powiatowego w Kaliszu o stanie sieci szkolnej w powiecie kaliskim w roku 2003 funkcjonowało w nim 59 szkół podstawowych, 22 gimnazja, 9 zasadniczych szkół zawodowych, 2 technika oraz 2 licea ogólnokształcące. Oferta szkolnictwa zawodowego obejmowała kształcenie: murarzy, cieśli, mechaników operatorów pojazdów i maszyn rolniczych, kucharzy, sprzedawców oraz ogrodników.

Z kolei oferta w zakresie szkół umożliwiających uzyskanie świadectwa dojrzałości oraz złożenie egzaminu maturalnego była zróżnicowana w zależności od typu ponadgimnazjalnej szkoły średniej. I tak w przypadku techników były to szkoły z następującymi propozycjami zawodowymi: technik budownictwa, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik mechanizacji rolnictwa, ekonomista, handlowiec, hotelarz oraz ogrodnik.

W latach 1999–2003 w badanym regionie zlikwidowano 9 szkół podstawowych. Powołano za to 22 gimnazja, 1 szkołę zawodową, 1 technikum oraz 1 liceum ogólnokształcące. W porównaniu z rokiem 1999 rok 2003 przyniósł zatem spadek ogólnej liczby szkół o 3 jednostki oświatowe (z 96 do 93), przy czym jego wymowę łagodzi nieco fakt, że powołano 6 nowych struktur szkolnych na poziomie ponadpodstawowym[11].

Z powyższych danych wynika jednak, że po reformie oświatowej z roku 1999 sieć szkolna regionu zmniejszyła się, zmieniła się także jej struktura, widoczna w różnych typach szkoły. Najważniejszą innowacją było utworzenie sieci szkół gimnazjalnych.

Analizując strukturę sieci szkolnej, łatwo zauważyć, że w roku 1999 najliczniejsze były szkoły podstawowe (70,80% ogółu szkół w tym regionie), natomiast gimnazja stanowiły 19,76%. Łącznie stanowiło to 90,56% ogółu wszystkich szkół z tego regionu. Wynika z tego wniosek, że szkół ponadgimnazjalnych było bardzo mało, wskaźnik dla nich wynosi bowiem 9,04%. Taki stan rzeczy wiązał się jednak z opisywanymi wcześniej, niekorzystnymi skutkami zmian społecznych i gospodarczych po roku 1989. Tendencja ta utrzymywała się w kolejnych latach. W roku 2003 jej przejawem był dalszy spadek liczby szkół podstawowych (63,44% w stosunku do roku 1999). W pewnym stopniu łagodził wymowę tych liczb przyrost liczby gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych. Trzeba jednak pamiętać, że wskazywane wielokrotnie gimnazja powstawały nie tyle jako nowe struktury szkolnictwa (w sensie techniczno-lokalowym), mające na nowo zorganizowaną bazę dydaktyczną oraz nowo pozyskany personel, ile jako struktury utworzone wskutek podziału dotychczasowego okresu nauczania w ośmioletniej szkole podstawowej na szkołę sześcioletnią i trzyletnie gimnazjum. W tym zakresie wpływ reformy oświatowej z roku 1999 na modyfikację sieci szkolnej miał zatem charakter formalno-strukturalny.

W uzupełnieniu tego, co powiedziałam powyżej, opiszę jeszcze dynamikę liczebności szkół w powiecie kaliskim w latach 1999–2003[12] (tabela 2).

Wynika z niej, że po roku 1999 liczba szkół podstawowych wzrosła o 10,30% (rok 2003). Dość podobnie przedstawiała się sytuacja w odniesieniu do liceów ogólnokształcących i zespołów szkół, gdyż w roku 2003 podniosła się ona o 50%. Natomiast zmalała w roku 2003 w porównaniu z rokiem 1999 liczba gimnazjów (o 5,26%), a także liczba zasadniczych szkół zawodowych (o 12,50%). Tłumaczyć to jednak należy nie tyle rzeczywistą rozbudową sieci szkolnej, widoczną np. w konstruowaniu nowych budynków, remontach struktur zdekapitalizowanych, ile w administracyjnych zmianach sieci

szkolnictwa. W analizowanym okresie podejmowane one były przez władze oświatowe powiatu kaliskiego. Tymi zmianami można tłumaczyć procentowy gwałtowny wzrost liczby zespołów szkół i techników. Według danych urzędowych dla powiatu kaliskiego w roku 2000–2001 wynosił on 100%, podczas gdy w rzeczywistości bezwzględna liczba zespołów szkół wzrosła z 1 do 2, i to na bazie reorganizacji istniejących uprzednio struktur szkolnych, co nie skutkowało istotnym przyrostem miejsc.

Tabela 2. Dynamika liczebności szkół w powiecie kaliskim (w procentach)

Rodzaj szkoły	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Szkoły podstawowe	89,70	96,72	100,00	100,00
Gimnazja	105,26	110,00	100,00	100,00
Licea ogólnokształcące	50,00	100,00	100,00	100,00
Zasadnicze szkoły zawodowe	112,50	100,00	100,00	100,00
Zespoły szkół i technika	50,00	100,00	100,00	100,00

Źródło: Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2004 oraz obliczenia własne. Liczby w poszczególnych rubrykach pokazują przyrost bądź spadek liczby szkół w latach przedzielonych ukośnikiem.

W kontekście powyższych rozważań o wpływie reformy oświatowej na rozwój badanej sieci szkolnej regionu kaliskiego warto również scharakteryzować jej stan oraz ofertę edukacyjną w poszczególnych gminach objętych badaniami.

Jak wskazywałam wcześniej, tworzą one zróżnicowane lokalne środowiska wychowawcze (10 gmin rolniczych oraz miasto i gmina Stawiszyn). Z uwagi na to, że tego rodzaju małe miasto było tylko jedno w analizowanym regionie, zacznę od scharakteryzowania sieci szkolnej w jego miejsko-wiejskim kontinuum środowiskowym.

Społeczna zmiana, która dokonała się po roku 1989, a także reforma oświatowa niewiele w tej sieci szkolnej zmieniły. Ogólnie ustaliłam, że w gminie Stawiszyn w roku 1999 były 2 szkoły podstawowe oraz 2 gimnazja. Tak pozostało w roku 2003.

Nie odbiegała od tego sytuacja edukacyjna w środowisku lokalnym małego miasta Stawiszyna. Przed rokiem i po roku 1999 funkcjonowała tu tylko 1 szkoła podstawowa, przy czym po roku 1999 utworzono przy niej 1 gimnazjum. Nie poprawiło to obrazu sieci szkolnej, która w tym mieście była tradycyjnie uboga. Na dodatek w roku 2003 wskazane wyżej szkoły dysponowały ogółem tylko 360 miejscami, tak więc na 988 dzieci do lat 16, tj. objętych obowiązkiem szkolnym, przypadało średnio 0,36 miejsca[13]. Oferta edukacyjna tego środowiska przed reformą oświatową z 1999 roku i po niej była więc dalece niewystarczająca w stosunku do potrzeb kształceniowych. Upoważnia to do oceny, że reforma ta nic w tym zakresie nie zmieniła.

Podobnie przedstawiała się sytuacja w zakresie sieci szkolnej i oferty edukacyjnej w lokalnych środowiskach wiejskich badanego przeze mnie regionu kaliskiego (Opatówek, Blizanów, Lisków, Piotrów). Z czterech wymienionych gmin trzy, tj. Blizanów, Lisków i Piotrów, mają charakter tradycyjny, przeważający w badanym regionie kaliskim.

Z tego też powodu ocenę stanu sieci szkolnej przed reformą oświatową z 1999 roku i po niej rozpocznę od gminy Blizanów. W związku z reformą oświatową z roku 1999 utworzono w niej 3 gimnazja, natomiast zlikwidowano 1 szkołę podstawową. W roku 2003 funkcjonowało tu 8 szkół tego typu. W gimnazjum uczyło się 427 uczniów, natomiast w szkołach podstawowych 792 dzieci, z podziałem na 6 oddziałów[14].

Wskazane wyżej szkoły dysponowały ogółem 360 miejscami, tak więc na 1219 dzieci do lat 16 przypadało średnio 0,29 miejsca. Trzeba podkreślić, że wskaźnik średniego obciążenia 1 miejsca szkolnego wynosił 3,39 i był wyższy niż w gminie Stawiszyn (2,74). W konsekwencji tego nauka w szkołach wiejskich w tych środowiskach lokalnych odbywała się na trzy zmiany, co trudno uznać za stan normalny.

Podobnie było w samej wsi Blizanów. Na jej terenie funkcjonowała 1 szkoła podstawowa i 1 gimnazjum. Podkreślić należy, że w gminie tej w roku 2003 nadal nie było żadnej szkoły

ponadgimnazjalnej, co bardzo poważnie zubażało ofertę edukacyjną tego środowiska. Wypada ocenić, że reforma oświatowa nic w sytuacji edukacyjnej tych środowisk nie zmieniła.

Wyraźnie lepsza była sytuacja edukacyjna w gminie Lisków. Sieć szkolna była w niej rozwinięta stosunkowo dobrze. W roku 2003 gmina ta miała 5 szkół podstawowych i 1 gimnazjum, 1 liceum ogólnokształcące, ponadto 1 technikum oraz 1 zasadniczą szkołę zawodową. W szkołach podstawowych uczyło się 529 uczniów, w gimnazjum 307 uczniów, w technikum zaś 680 uczniów. Funkcjonowało tutaj także liceum ogólnokształcące, w którym uczyło się 63 dzieci. Trzeba dodać, że gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne znajdowały się w centrum wsi Lisków. Szkoła podstawowa i gimnazjum w Liskowie dysponowały jednak w roku 2003 tylko 390 miejscami. Tak więc średnio przypadało 2,14 ucznia na 1 miejsce. Był to zatem, podobnie jak w innych wskazanych wyżej gminach, wskaźnik bardzo niekorzystny. Nauka w tych szkołach musiała odbywać się na 2 zmiany. Dobre było jednak to, że we wsi Lisków znajdowały się szkoły ponadgimnazjalne, i to zarówno liceum ogólnokształcące, jak i technikum. Tak więc młodzież po ukończeniu kształcenia na poziomie gimnazjalnym mogła kontynuować naukę w szkole wyższego szczebla bezpośrednio na miejscu.

Badaniem objęłam także tradycyjną wieś Piotrów, która znajduje się na terenie największej gminy powiatu kaliskiego, którą jest Blizanów. Przed reformą oświatową funkcjonowała tam szkoła podstawowa, jednak w związku ze zmianami sieci szkół wymuszonymi reformą powołano tu dodatkowo gimnazjum. W roku 2003 do szkoły podstawowej uczęszczało 380 dzieci, natomiast do gimnazjum 200 dzieci. Szkoły te dysponowały 340 miejscami, tak więc na 580 dzieci przypadało średnio 0,59 miejsca. Średnia miejsc szkolnych nie odbiegała zatem od średniej krajowej. Do tych szkół chodziły dzieci także z południowej części gminy Blizanów[15]. W konsekwencji musiały dojeżdżać.

Ostatnie ze zbadanych środowisk lokalnych regionu kaliskiego to wieś Opatówek. Gmina Opatówek, do której należy wieś

Opatówek, w roku 2003 miała na swoim terenie 6 szkół podstawowych, 4 gimnazja, 1 zasadniczą szkołę zawodową, 1 technikum i 1 liceum ogólnokształcące. Cztery z tych szkół znajdowały się w samym Opatówku. Również tutaj funkcjonowała filia Wyższej Szkoły Informatyki z Łodzi. Sieć szkolna gminy była zatem dobrze rozwinięta. Reforma oświatowa z roku 1999 miała charakter strukturalny, co uwidoczniło się brakiem przyrostu miejsc szkolnych przy jednoczesnej zmianie typu szkół. W roku 2003 w szkołach podstawowych uczyło się ogółem 966 uczniów, natomiast w gimnazjum 575. Z kolei w liceum ogólnokształcącym uczyło się 82 uczniów, a w technikum 319. Szkoły podstawowe oraz gimnazja dysponowały 1350 miejscami wobec 1541 uczniów, co daje średnio 0,89 miejsca na 1 ucznia. Jest to zatem wskaźnik korzystny, uczniowie tych szkół mogli się bowiem uczyć w systemie jednozmianowym.

Ogólnie można ocenić, że w Opatówku przed reformą oświatową z 1999 roku i po niej sieć szkolna była rozwinięta dobrze. Po roku 1999 dodano do niej szkolnictwo ponadgimnazjalne. Uruchomiono nawet szkołę wyższą. Oferta edukacyjna tego środowiska była więc bardzo bogata w całym regionie. Zatem reforma oświatowa wpłynęła na nią w stopniu nieznacznym. Dzieci i młodzież z tego środowiska miały możliwość kształcenia się na poziomie podstawowym, średnim oraz wyższym, co było regionalnym ewenementem. W roku 2016 Opatówek włączono do granic średniego miasta Kalisza.

Podsumowując wyniki badań nad rezultatami reformy oświatowej z roku 1999 w regionie kaliskim, można postawić końcowy wniosek, że nie przyniosła ona zasadniczych zmian w organizacji sieci szkół na tym terenie. W jej trakcie bowiem utworzono przede wszystkim nowe struktury oświatowe, tj. gimnazja, a także dokonano kilku przekształceń szkół podstawowych. Gimnazja powstały w całym regionie objętym badaniami. Najmniej zmian dokonano w małym mieście i gminie Stawiszyn oraz gminie Blizanów, w której dzieci i młodzież tak przed reformą, jak i po niej nie miały dostępu do szkół ponadgimnazjalnych w swoim środowisku.

Najkorzystniejsze warunki do kształcenia miały dzieci i młodzież z terenu Opatówka.

Wpływ na to reformy oświatowej był jednak niewielki. Podkreślić więc należy, że wskazane wyżej zmiany nie doprowadziły do rzeczywistego zwiększenia się liczby szkół poprzez powstanie nowych jednostek ulokowanych w nowych budynkach. Polegały jedynie na zreorganizowaniu jednostek istniejących dotychczas przy zachowaniu starej substancji szkolnej (budynki, wyposażenie, aparatura). Z punktu widzenia rozwoju sieci szkolnej rezultaty analizowanej reformy oświatowej były więc w dużym stopniu pozorne. Nie zmieniły bowiem w bardziej zasadniczym stopniu dostępności do szkoły, nie zwiększyły też szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z regionu kaliskiego. Niemniej reforma zmodyfikowała strukturę i organizację szkolnictwa, co musiało wpłynąć na zmiany w ofercie programowo-kształceniowej.

Zmiany te jednak nie były przedmiotem moich badań. W tym miejscu mogę więc zasugerować potrzebę ewentualnego ich podjęcia, zwłaszcza wobec kolejnej, bardzo kontrowersyjnej reformy oświatowej, tj. z lat 2016–2017. Odwraca ona opisane wyżej innowacje strukturalne w organizacji polskiej szkoły, cofając ją do stanu sprzed roku 1999.

6. Zróżnicowanie organizacyjne, lokalowo-techniczne i kadrowe szkół po roku 1999

Z dotychczasowych uwag i analiz wynika, że jednym z najbardziej widocznych wyników reformy oświatowej z roku 1999 było zróżnicowanie stanu organizacyjnego szkół w Kaliszu i regionie kaliskim. Poniżej omówię je, opierając się na regionalnych dokumentach oświatowych.

I tak analiza Raportu o sieci szkół miasta Kalisza z roku 2001[16] przygotowanego przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza pokazała, że w dzielnicowych środowiskach miejskich Kalisza istniała wyraźna tendencja do tworzenia dużych szkół gimnazjalnych o silnej obsadzie kadrowej i jak najlepszym wyposażeniu. Do takich szkół należały gimnazja na opisywanych nowych osiedlach mieszkaniowych przede wszystkim w dzielnicy Dobrzec. W dzielnicach, gdzie była mniejsza gęstość zaludnienia, występowało bezrobocie, ubóstwo czy drobna przestępczość, szkoły były mniejsze, gorzej wyposażone.

Z kolei w badanych środowiskach wiejskich, np. gminy Blizanów, gdzie skupiska ludności były mniejsze i bardziej rozproszone ze względu na rozdrobnienie indywidualnych gospodarstw rolnych, szkoła była większa, usytuowana centralnie. Uczęszczały do niej dzieci i młodzież z większej części gminy. Podobna sytuacja występowała we wsi Lisków, gdzie gimnazjum obejmowało swoim zasięgiem terytorialnym uczniów z całej gminy.

Badając zróżnicowanie szkolnictwa gimnazjalnego regionu kaliskiego, warto odnieść je do wcześniejszych uwag o barierach edukacyjnych w tym regionie. Jedną z nich były bowiem

uchybienia organizacyjne przy tworzeniu nowych szkół gimnazjalnych, wynikające z niedomogów w sposobie realizacji założeń reformy oświatowej przez samorządy badanych miast i gmin. W pierwszym rzędzie zwrócić trzeba uwagę na sposób tworzenia gimnazjów. Analiza dokumentów oświatowych[17] oraz własna obserwacja praktyki prowadzą do wniosku, że utworzone w ślad za reformą oświaty z roku 1999 gimnazja zaczęły współdzielić budynki z dotychczas zajmującymi je szkołami podstawowymi. Sytuację lokalową gimnazjów w różnych środowiskach miejskich i wiejskich badanego regionu pokazuje tabela 3.

Z danych w tabeli wynika, że ani jedno z badanych gimnazjów w okresie powoływania nie mieściło się w osobnym budynku. Powyższe ustalenie dotyczyło przy tym zarówno samego Kalisza, jak i lokalnych środowisk wiejskich regionu. Regułą – i to beż żadnego wyjątku – było to, że gimnazja zajmowały ten sam budynek, co szkoła podstawowa. Z analizy danych Raportu o sieci szkół miasta Kalisza oraz powiatu kaliskiego wynika, że gimnazja połączone ze szkołą podstawową miały znacznie gorsze warunki lokalowo-techniczne niż szkoły podstawowe zajmujące osobne budynki przed reformą oświaty.

Tabela 3. Siedziby gimnazjów w regionie kaliskim po reformie oświaty z roku 1999

Miejscowość	Osobny budynek	Razem ze szkołą podstawową	Budynek ze szkołą ponadgimnazjalną
Kalisz	0	15	0
Stawiszyn	0	1	0
Opatówek	0	1	0
Lisków	0	1	0
Blizanów	0	1	0
Piotrów	0	1	0
Razem	0	20	0

Źródło: Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół miasta Kalisza, Kalisz 2001 oraz Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane Statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2001.

Uzasadniony zatem jest wniosek, że gimnazja w badanym regionie tworzono na podstawie starej i dobrze sprawdzonej zasady oportunizmu. Ta sama substancja szkolna, ta sama baza lokalowa i materialno-techniczna, inny natomiast administracyjno-merytoryczny jej podział. Tak więc ten element reformy oświatowej w regionie kaliskim wdrożono do praktyki, idąc po linii najmniejszego oporu.

W powyższym kontekście warto jeszcze podać kilka najważniejszych informacji o materialno-technicznym stanie bazy szkolnictwa oraz wyposażeniu szkół regionu na poziomie gimnazjalnym po roku 1999. Ogólnie ustaliłam, że o ile w samym Kaliszu wyposażenie jednostek szkolnych było dobre, o tyle znacznie gorzej przedstawiała się sytuacja w powiecie kaliskim. Nie było zaskakujące, że stan wyposażenia trwałego szkół najlepszy był w modernizującej się wsi Opatówek, stosunkowo zaś słaby w małym mieście Stawiszynie. Na szczególne podkreślenie zasługuje bulwersujący fakt, że w gimnazjum w tym mieście przed reformą i po niej brakowało biblioteki (w miasteczku była jedna biblioteka publiczna). Podobnie sale gimnastyczne znajdowały się tylko w gimnazjach kaliskich, nie było sali gimnastycznej w gimnazjach w Stawiszynie i Blizanowie. Sala taka była natomiast w szkole w Opatówku, Liskowie i najmniejszej wsi Piotrów. Warte

podkreślenia jest to, że we wszystkich objętych badaniami szkołach miejskich i wiejskich istniały pracownie komputerowe. Wszystkie badane szkoły miały także centralne ogrzewanie, toalety z ciepłą wodą, szatnie, świetlice, boiska oraz sklepiki i stołówki.

Można zatem ocenić, że szkoły wiejskie badanego regionu powiatu kaliskiego były tylko nieco gorzej wyposażone niż szkoły miejskie tego regionu. Na stan tego wyposażenia reforma oświatowa z roku 1999 większego wpływu jednak nie miała.

Badając wpływ reformy oświatowej na jakościowe zróżnicowanie gimnazjów na tle różnych środowisk wychowawczych regionu kaliskiego, należało jeszcze uwzględnić kwestię doboru nauczycieli. Właściwie dobrany nauczyciel zwiększał szanse na dobrą jakość pracy szkoły, tym samym na dostęp do edukacji swoich uczniów. Mając to na uwadze, zdiagnozowałam takie cechy osobowe nauczycieli badanych szkół, jak: płeć, staż w szkole i wykształcenie.

Jak wynika z ustaleń dokonanych na podstawie Informacji Zespołu Prognozowania Kadrowego Delegatury Oświaty w Kaliszu[18], cechą charakterystyczną badanych nauczycieli przed analizowaną reformą i po niej był ich względnie młody wiek. W przedziale wiekowym do 40 lat znajdowało się bowiem ponad 50% uczących. Stosunkowo krótki był jednak ich staż pracy, który w przeważającej części przypadków nie przekraczał 10 lat (63% ogółu nauczycieli).

Większość badanych nauczycieli z terenu Kalisza posiadała pełne wykształcenie wyższe (72,31% ogółu badanych), licencjat ukończyło 27,26%, brak było zaś nauczycieli z wykształceniem średnim. Z kolei w badanych gimnazjach wiejskich wykształcenie wyższe magisterskie posiadało 35,42% nauczycieli, licencjat – 62,50%, wykształcenie średnie zaś – 2,08%. Ujmując powyższe dane w odpowiednich proporcjach dla gimnazjów Kalisza, otrzymamy stosunek 1 : 2, 68 : 0,00, w odniesieniu zaś do środowiska wiejskiego 1 : 0, 56 : 0,02.

Reasumując, należy zauważyć, że tak przed rokiem 1999, jak po tej dacie poziom wykształcenia nauczycieli kaliskich gimnazjów był wyraźnie wyższy niż analogiczny poziom nauczycieli z gimnazjów regionu kaliskiego. Niemniej jeżeli ująć łącznie wykształcenie wyższe magisterskie oraz licencjat, poziomy wykształcenia w obu tych przypadkach były prawie identyczne i zbliżały się do maksymalnego odsetka 100%. Uzasadnia to wniosek, że poziom przygotowania nauczycieli w gimnazjach zarówno miejskich, jak i wiejskich przed reformą oświatową z roku 1999 i po niej był zadowalający.

Niemniej z Informacji Zespołu Prognozowania Kadrowego wynika, że sytuacja kadrowa w badanych szkołach była mocno zróżnicowana w skali regionu, reforma oświatowa tego zróżnicowania zaś nie zmniejszyła. Stosunkowo najsilniejszą obsadę kadrową miały gimnazja kaliskie. Jeśli jednak brać pod uwagę sytuację szkolną uczniów ocenianą według kryterium liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, to sytuacja ta stosunkowo najkorzystniejsza była w środowiskach wiejskich (Piotrów i Blizanów oraz gimnazjum dzielnicy Czaszki w Kaliszu). W gimnazjach z terenu Piotrowa, Blizanowa, Liskowa i Opatówka średnia liczba uczniów w klasie, a więc przypadających na 1 nauczyciela w ramach 1 jednostki lekcyjnej, wynosiła 26,25, a w szkołach z terenu Kalisza – 31,66. Wynika z tego dość zaskakujący wniosek, że sytuacja edukacyjna mierzona na podstawie tego kryterium była w środowiskach wiejskich stosunkowo korzystniejsza niż na terenie samego Kalisza.

7. Reforma oświaty z roku 1999 a dostępność do szkół

W uzupełnieniu wszystkich ustaleń badawczych prezentowanych do tej pory należy jeszcze na koniec przeanalizować kwestię wpływu reformy oświatowej z roku 1999 na dostępność do szkół na badanym terenie. Badałam ją jako element oferty edukacyjnej regionu, a także jeden z głównych czynników selekcji szkolnych na drugim ich progu, tj. na przejściu z gimnazjum do ponadgimnazjalnej, pełnej szkoły średniej. Ocena dostępności do szkoły w Kaliszu, jak również w regionie wymagała analizy powiązania ich sieci szkolnej z układem komunikacyjnym. Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z badanego terenu mogły bowiem wykazywać zróżnicowanie w ramach tego samego regionu ze względu na fizyczną odległość szkoły od miejsca zamieszkania ucznia (tzw. bariera przestrzenna). Z takiego punktu widzenia można było z góry założyć, że wyniki reformy oświatowej z roku 1999 będą ograniczone, bariery tej bowiem nie zniosą.

Z analizy powoływanych już wielokrotnie dokumentów oświatowych wynika, że koncentracja sieci szkolnej stanowiąca wynik reformy oświatowej z roku 1999, polegająca przede wszystkim na unifikacji różnych struktur, tj. szkoły podstawowej i gimnazjum, w jednym budynku, pociągnęła za sobą wzrost odległości pomiędzy szkołą a domem. Tak więc ocenić należy, że bariery edukacyjne w badanym regionie mogły wynikać z nierównomiernej dostępności do szkół w różnych środowiskach. Dostęp do oświaty dzieci i młodzieży z kaliskich lokalnych środowisk wychowawczych na podstawowym szczeblu jej organizacji był zatem geograficznie zróżnicowany, najczęściej utrudniony.

Najłatwiejszy dostęp do szkoły przed rokiem i po roku 1999 miały dzieci i młodzież z dzielnic Kalisza, i to zarówno tradycyjnie rozwiniętych, jak i obecnie modernizujących się (np. Centrum, nowe osiedla mieszkaniowe, dzielnica Czaszki), ponadto z lokalnego środowiska wsi Opatówek. Z kolei najtrudniejszy dostęp miały dzieci ze zdegradowanych cywilizacyjnie i społecznie innych dzielnic Kalisza (Stare Miasto, Zawodzie), a także stosunkowo dobrej dzielnicy Rajsków. W tej ostatniej przeważała bowiem funkcja willowego osiedla mieszkaniowego, skutkiem czego brakowało infrastruktury kulturalnej i szkolnej. Jest to fenomen wyraźnie negatywny. Jego wystąpienie zakłóca prostą wydawałoby się zależność między sytuacją społeczno-ekonomiczną dzielnicy a dostępnością do szkoły, tzn. im sytuacja ta lepsza, tym dostęp łatwiejszy i na odwrót. Wydaje się, że ważną rolę zmiennej zakłócającej odgrywał tu brak planowości w urbanizowaniu wsi i osiedli podkaliskich, jak również dbałości o to, aby proces urbanistyczny nie ograniczał się tylko do budowy nowych domów, z pominięciem rozwoju infrastruktury otoczenia.

Analiza danych z dokumentów oświatowych o przestrzennym rozlokowaniu szkół w regionie[19] prowadzi do wniosku, że w zdecydowanej większości środowisk lokalnych, zwłaszcza zaś w środowiskach wiejskich, uczniowie musieli dojeżdżać do szkół. Sytuacja taka rzutowała niekorzystnie na dostęp do edukacji. Reforma oświatowa z roku 1999 nic w tym zakresie nie zmieniła, a nawet pogorszyła sytuację, tworząc gimnazja w dość dużych odległościach (do jednego gimnazjum przydzielani byli uczniowie z kilku dzielnic Kalisza, a na wsiach – uczniowie z kilku gmin).

Odległe od szkoły miejsce zamieszkania było więc obiektywnym czynnikiem ograniczającym szanse edukacyjne. Czynnik ten wynikał ze stosunkowo słabo rozwiniętej infrastruktury społecznej i cywilizacyjnej, jak również sieci komunikacyjnej i szkolnej całego regionu kaliskiego. Strukturalne zmiany w systemie oświaty, tak w latach 1999–2003, jak obecnie, tj. w latach 2016–2017, nic w tym zakresie nie zmieniły, bo zmienić nie mogły.

Sprawne zorganizowanie dowozu dzieci do szkół było więc i jest paradoksalnie ważniejsze od wprowadzenia gimnazjów (1999) bądź rezygnacji z nich (2016) oraz towarzyszących temu zmian programowo-kształceniowych. Jeśli przywołamy raz jeszcze w tym miejscu dane Delegatury Kuratorium Oświaty i Wychowania w Kaliszu za rok 2003, to okaże się, że władze samorządowe z tego obowiązku wywiązywały się słabo. Tylko jeden autobus szkolny obsługiwał macierzystą gminę (Piotrów – Blizanów oraz Lisków), w pozostałych zaś gminach autobusów szkolnych nie było wcale. Dzieci były zatem zdane na lokalną, niezbyt sprawną komunikację powszechną. Także w Kaliszu szkoły nie miały własnego transportu. W rezultacie około 90% uczniów zmuszonych było do korzystania z transportu publicznego MPK, PKS bądź dojeżdżania do szkoły samochodem z rodzicami.

Badając powyższą kwestię bardziej szczegółowo, ustaliłam, że w Kaliszu[20] do gimnazjum w dzielnicy Czaszki uczęszczali uczniowie dodatkowo z rejonu innej szkoły podstawowej, znajdującej się w dzielnicy Rajsków (odległość do gimnazjum – 4 km), a także z okolic wsi Żydowo (5 km). Druga ze szkół objętych badaniami, tj. gimnazjum w dzielnicy Majaków, obejmowała dwa inne rejony uczniów (dzielnice: Chmielnik i Tyniec). W konsekwencji młodzież do gimnazjum musiała dojeżdżać średnio ok. 3 km. Trzecie gimnazjum objęte badaniem, funkcjonujące w dzielnicy Centrum, obejmowało po reformie oświatowej dodatkowo dzieci z rejonu dwóch innych szkół podstawowych (dzielnica Centrum). Skutkiem tego odległość do szkoły wzrosła do ok. 7 km.

Natomiast z analizy dokumentów dotyczących powiatu kaliskiego[21] wynika, że do gimnazjum w Stawiszynie uczęszczała młodzież ze wsi: Długa Wieś Pierwsza, Długa Wieś Druga, Długa Wieś Trzecia, Stary Kiączyn, Nowy Kiączyn, Pólko, Ostrówek, Werginki, Wyrów, Piątek Mały Kolonia, Piątek Mały, Piątek Wielki, Złotniki Małe Kolonia oraz Petryki. Czas docierania dzieci do szkoły był więc stosunkowo długi. Jak widać z powyższego zestawienia, gimnazjum to obejmowało terytorium 14 pobliskich wiosek.

Średnio uczniowie musieli pokonywać w drodze do niego ok. 10 km. Tak więc reforma oświatowa z roku 1999 wskazanej bariery terytorialno-przestrzennej dostępu do szkoły nie zniosła. Zarówno przed nią, jak i po niej dzieci z tego regionu miały znacznie utrudniony dostęp do kształcenia obowiązkowego, zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym.

Wyraźnie lepsza, aczkolwiek daleka od ideału w tym zakresie, była sytuacja dzieci ze wsi Opatówek. Średni dystans do szkoły wynosił tu ok. 4 km, gdyż gimnazjum było na terenie wsi.

Dla odmiany gimnazjum w Liskowie obejmowało swoim zasięgiem terytorialnym bardzo rozległy obszar (wsie: Annopol, Budy Liskowskie, Chrusty, Ciepielew, Izerów, Józefów, Dębniałki, Koźlątków, Madalin, Małgów, Rakowice, Pyczek, Strzałów, Goszelew, Grabowo, Gruszkowiec, Rutkowice, Swoboda, Trzebienie, Wygoda, Zakrzyn oraz Żychów). Tak więc młodzież uczęszczająca do gimnazjum musiała tu pokonywać bardzo znaczną odległość, tj. średnio 18 km. Na tym terenie dostęp do szkoły był najtrudniejszy.

Niewiele lepiej przedstawiała się też sytuacja w tym zakresie w rejonie wsi Blizanów. Mieściło się w niej bowiem gimnazjum, które obejmowało teren Blizanówka, Godziątkowa, Skrajni, Blizanowska, Brudzewia, Korabi, Graniczek, Rososza, Bolmowa, Dębniałków, Jarantowa, Piskorów, Lipia oraz Brzeziny. Tutaj młodzież uczęszczająca do gimnazjum miała średnio do pokonania drogę ok. 16 km.

Ostatnie wreszcie z badanych lokalnych środowisk wiejskich obejmowały teren wsi Piotrów. Do gimnazjum znajdującego się w tej wsi uczęszczały dzieci z: Jastrzębnika, Kurzy, Poklętowa, Szadka, Pamięcina, Żegocina, Zagorzyna, Dojutrowa, Czajkowa, Dębniałek, Pruszkowa oraz Pawłówka. Średnia odległość do szkoły wynosiła ok. 10 km. Sytuacja w zakresie dostępności do sieci szkolnej była tu więc nieco lepsza niż w przypadku gimnazjów w Stawiszynie, Liskowie oraz Blizanowie.

Podsumowując wszystko, co powiedziano wyżej o dostępie dzieci z wiejskich i miejskich środowisk regionu kaliskiego do gimnazjów, należy podać, że reforma oświatowa z roku 1999

niczego w tym zakresie nie poprawiła, bo nie mogła. Przyczyniły się do tego czynniki cywilizacyjno-ekonomiczne. Bariera ta spowodowała, że mimo reformy oświatowej średnia odległość miejsca zamieszkania badanych dzieci od szkoły była znaczna. W Kaliszu wynosiła 5 km, w małym mieście Stawiszynie – 10 km, we wsi Opatówek – 4 km. Najgorzej pod tym względem przedstawiała się sytuacja we wsi Lisków, gdzie uczniowie mieli codziennie do pokonania dystans aż 18 km, w Blizanowie – 16 km oraz we wsi Piotrów – 10 km. Przeciętnie zatem w średnim i małym mieście regionu dzieci miały do gimnazjum ok. 6 km, natomiast na wsi – 12 km. Jak widać, odległość gimnazjum od domu była o ok. 50% większa na wsi niż w mieście[22].

Powyższy fragment badań pozwala na stwierdzenie, że zasadniczy rezultat reformy oświatowej z roku 1999 polegał na tym, iż zmieniła ona istniejącą uprzednio sieć szkolną strukturalnie, a więc powołując nowe typy szkół (gimnazja). Nie przyczyniła się jednak do rozbudowy tej sieci. Nowego typu szkół nie utworzono we wszystkich dzielnicach Kalisza (pominięto Rajsków, Zawodzie i Stare Miasto). Wydłużyło to drogę do gimnazjów średnio o 7 km. Z kolei na wsi droga do gimnazjów wydłużyła się przeciętnie do 12 km. Dzieci po ukończeniu nauki w szkole podstawowej w małych wioskach musiały kontynuować naukę w większej wsi na terenie gminy. Tylko w niej było bowiem gimnazjum.

Jak ustaliłam, na braki w sieci gimnazjów nałożył się także nierównomierny rozkład sieci szkolnej na poziomie ponadgimnazjalnym. Reforma oświatowa z roku 1999 bardzo niewiele w tym zakresie zmieniła. Tak więc pełne szkoły średnie były na ogół zlokalizowane na terenie Kalisza. W badanym okresie lat 1999–2003 w Kaliszu funkcjonowało 5 liceów ogólnokształcących, natomiast na terenie całego powiatu kaliskiego tylko 2. Na ogół licea nie miały internatów. W liceum ogólnokształcącym w Kaliszu, gdzie taki się znajdował, liczba miejsc była niewystarczająca. Skutkowało to ograniczeniem

terytorialnego zasięgu rekrutacji do tego typu szkół (bariera przestrzenna).

Komentując wskazane ustalenia badawcze, warto w tym miejscu przypomnieć badania M. Szymańskiego z lat 1973 i 1988. Zgodnie z ich wynikami rozmieszczenie szkół było jednym z najważniejszych czynników określających skład społeczny młodzieży uczącej się w tych szkołach. Wynika z tego, że stopień skolaryzacji dzieci i młodzieży na różnych szczeblach drabiny oświatowej był i po reformie oświatowej z 1999 roku najbardziej widocznym wskaźnikiem różnicującym sytuację edukacyjną młodego pokolenia Polaków[23].

Ustalenia moje potwierdzają zatem nie tylko aktualność wniosków M. Szymańskiego, lecz także wskazują na to, że reforma oświatowa z roku 1999 nie zmieniła w istotniejszy sposób charakteru ani poziomu opisywanych przez niego barier edukacyjnych. Dla dzieci i młodzieży z regionu kaliskiego pozostały one nadal ważnym czynnikiem ograniczającym dostęp do oświaty. Zauważyć przy tym należy, że w następnych latach po reformie oświatowej z roku 1999 nauka w szkołach zarówno Kalisza, jak i regionu kaliskiego musiała odbywać się na dwie zmiany.

Podsumowując wszystko, co powiedziałam wyżej, przedstawię w tym miejscu kilka wniosków końcowych.

1. Dostępność do szkoły na przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum nie została istotnie zmieniona w wyniku zmian reorganizacyjnych w systemie oświaty z roku 1999. Także dostępność do pełnego szkolnictwa średniego, poza Kaliszem oraz wskazanymi wsiami, pozostała na uprzednim, niezadowalającym poziomie. Można więc ocenić, że wpływ reformy z roku 1999 na zwiększenie dostępu do edukacji w regionie kaliskim, inaczej szans w tym zakresie, był niewielki. Wobec utrudnionego dostępu do szkoły znaczenie części zmienionej oferty programowo-kształceniowej było mniejsze, niż zakładano. Dyskusja nad tą treścią i jakością tej oferty musi to uwzględniać.

2. Reforma nie usunęła czynników obniżających szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z badanych środowisk regionu kaliskiego. Tak w Kaliszu, jak we wszystkich szkołach regionu kaliskiego czynnikiem takim było połączenie szkół podstawowych i gimnazjów w kompleksy szkolne. Zjawisko to występowało we wszystkich badanych środowiskach. Wspólna nauka dzieci sześcio- i siedmioletnich z młodzieżą szesnastoletnią, a niekiedy nawet starszą, obniżała efektywność nauczania.
3. Żadna z objętych badaniem szkół nie spełniała optymalnych standardów kształcenia i wychowania (nawet w średnim mieście Kaliszu). Przeciętne standardy stwierdziłam dla gimnazjów w Kaliszu (w dzielnicach Majków i Centrum). Standardy zbliżone do średniej miały gimnazja we wsi Opatówek, Lisków i Piotrów oraz w małym mieście Stawiszynie. Najtrudniejsze warunki, tzn. klasy wspólne dla szkoły podstawowej i gimnazjum, miała szkoła w Blizanowie.
4. Terytorialno-przestrzenne i środowiskowe bariery szkolne w regionie kaliskim po reformie oświatowej z roku 1999 utrzymywały się. Widoczne było to zwłaszcza w środowiskach małomiasteczkowego i wiejskiego zaplecza Kalisza, jak również w tych dzielnicach miasta, które wykazywały tradycyjne zaniedbanie cywilizacyjne i kulturowe, a po roku 1989 nie podejmowano prób ich modernizacji.
5. Reforma oświatowa nie wyrównała szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk. Po roku 1999 szanse te nadal wykazują zawisłość środowiskową. W rezultacie wobec społeczno-ekonomicznych zmian w Polsce postsolidarnościowej w badanych środowiskach nasiliło się nowe zjawisko edukacyjnej emigracji młodzieży.
6. Paradoksalnie najważniejszym, a jednocześnie najtrudniejszym zadaniem podczas wdrażania reformy szkolnej z roku 1999 okazało się zadanie pozornie banalne. Chodzi o zorganizowanie dowozu uczniów do szkół. Jak pokazały moje badania, wskazanego zadania nie rozwiązały ani organy oświatowe, ani samorządowe. Raczej nie rozwiążą

go także kolejne reformy strukturalne szkoły. Naiwnością byłoby wierzyć, że inaczej będzie w przypadku kolejnej reformy, planowanej na lata 2016–2017. Nie zmieniły się bowiem w znaczący sposób realia społeczno-cywilizacyjne regionu kaliskiego.

Reasumując, należy stwierdzić, że jeśli szkoła ma być egalitarna, równej jakości dla wszystkich uczniów, a także jeśli reformy oświatowe mają zmniejszyć przestrzenną barierę edukacji, trzeba czegoś więcej niż ciągłego manipulowania edukacją dla niezbyt jasnych celów. Tak bowiem można ocenić zmiany planowane na rok 2017. Ich istota polega na powrocie do stanu organizacyjno-strukturalnego szkoły sprzed roku 1999. Sposób ich wprowadzania, a także brak przekonującego dla nich uzasadnienia wskazują nie na chęć wyciągnięcia wniosków z przeszłości, poprawy opisanej wyżej sytuacji edukacyjnej młodego pokolenia, lecz na wykorzystywanie sfery oświaty do realizacji doraźnych interesów politycznych. Do problemu tego powrócę w dalszych częściach pracy.

---

1 MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej do samorządu terytorialnego*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 2001, s. 7.
2 Degradacja ta ujęta w skali makrospołecznej była jednym z czynników hamujących rozwój szans edukacyjnych i jako taka została poddana dokładnej analizie, której wyniki prezentuję w rozdziale ósmym.
3 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informacje o stanie edukacji w regionie kaliskim w latach 1997–2001, Kalisz 2002.
4 MEN, *Edukacja 1997–2001. Raport*, Warszawa 2001, s. 19.
5 Urząd Miasta Kalisza, Wydział Edukacji w Kaliszu, Kalisz 2003.
6 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informator o szkołach średnich miasta Kalisza, Kalisz 2003.
7 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informator o szkołach średnich miasta Kalisza, Kalisz 2003, s. 72.
8 Na początku roku 2017 nadal ich nie ma.
9 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o stanie szkół, Kalisz 2004.
10 Rada Osiedla, Dane ze sprawozdania Rad Osiedli 25-lecia, 35-lecia, Widok, Kalisz 2003.

11 Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2004.
12 Na podstawie danych uzyskanych z raportu: Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport..., *op. cit.*
13 Urząd Miasta i Gminy w Stawiszynie, Dane statystyczne za rok 2003, Referat Oświaty, Stawiszyn 2003.
14 Urząd Gminy Blizanów, Dane statystyczne za rok 2003, Referat Oświaty, Blizanów 2003.
15 *Ibidem*.
16 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół miasta Kalisza, Kalisz 2002.
17 Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2001, s. 17.
18 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informacje Zespołu Kadrowego, Kalisz 2002.
19 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Mapa sieci szkolnej, Kalisz 2003.
20 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół w Kaliszu i Powiecie Kaliskim w roku 2003, Kalisz 2004.
21 *Ibidem*, s. 4.
22 Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół w Kaliszu i Powiecie Kaliskim w roku 2003, Kalisz 2004, s. 5.
23 Por. M. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973; *idem*, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988, s. 150.

Rozdział 18

Społeczna akceptacja reformy oświatowej a nowy układ stratyfikacyjny i wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży objętej badaniem

Osobną część moich badań poświęciłam zagadnieniu społecznej akceptacji dla reformatorskich rozwiązań w oświacie po roku 1999. Już pobieżna analiza klimatu społecznego wokół reformy, przeprowadzona na podstawie lektury tekstów i wypowiedzi ukazujących się w środkach masowego przekazu w latach 1999–2000, a więc po wprowadzeniu reformy, lecz przed podjęciem przeze mnie badań empirycznych, skłaniała do postawienia hipotezy, że bardzo znaczna część opinii społecznej nie dostrzegała potrzeby radykalnej zmiany oświatowej. Przypomnieć należy, że czas transformacji ustrojowej lat dziewięćdziesiątych odznaczał się pewnym chaosem, który przeniósł się także na system oświatowo-szkolny. Obawa o własny byt powodowała dystansowanie się nie tylko od przeobrażeń ustrojowo-ekonomicznych, lecz także od zmian w sferze edukacji. Można jednak było założyć, że ta część społeczeństwa, która akceptowała zmiany społeczne lat dziewięćdziesiątych, aprobowała również założenia reformy oświatowej z roku 1999.

W powyższym kontekście zbadałam poziom akceptacji reformy w regionie kaliskim. Starałam się zwrócić uwagę na specyfikę czynników kształtujących opinię społeczną w tym zakresie, związanych ze wskazywanymi we wcześniejszych rozdziałach uwarunkowaniami regionalnymi. Analizy zawarte w tym rozdziale oparłam na wynikach ankiety dla uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli. Uzyskane dane prezentuję poniżej w trzech grupach, obejmujących poszczególne kategorie badanych. Grupy te są reprezentatywne dla społeczności regionu kaliskiego.

W ankiecie dla nauczycieli zadano pytania o: potrzebę dokonania zmian oświatowych, stopień i źródło poinformowania o zmianach, potrzebę wprowadzenia podziału szkoły na sześcioletnią szkołę podstawową oraz trzyletnie gimnazjum, poprawy warunków nauczania, wprowadzenia nowych programów nauczania, przekazania zarządzania szkołami samorządom lokalnym, wprowadzenia zasady finansowania szkolnictwa przez państwo odpowiednio do liczby uczniów, zmiany w statusie nauczyciela w kierunku zwiększenia jego prestiżu społecznego.

Z kolei w ankiecie dla rodziców pytałam o ocenę potrzeby zmian oświatowych, ocenę wprowadzenia podziału szkoły na podstawową i gimnazjum, wprowadzenia nowych programów nauczania, zmiany warunków nauczania, a także o trudności związane z reorganizacją sieci szkół, zmianę relacji rodzice–nauczyciele, ogólne korzyści z reformy (bądź ich brak). Pytałam również o to, co ogólnie reforma poprawiła, a co pogorszyła.

Wreszcie samych uczniów pytałam o ogólną orientację we wprowadzonych zmianach, stosunek do nich oraz do ułatwień i utrudnień, które pojawiły się na poziomie poszczególnych szkół, a także o dostrzegane plusy i minusy nowych rozwiązań.

Jak zatem widać z powyższego wyliczenia, niektóre z zagadnień ujętych w poszczególnych rodzajach ankiet nadawały się do porównań, inne zaś były specyficzne dla grupy i poziomu respondentów. Zasadniczym celem pytań dotyczących wskazanych zagadnień było uzyskanie oceny, czy konieczność reformy była oczywista, czy też nie, ponadto czy jej zasady i ramowa wizja były uzasadnione. Skoncentrowałam się szczególnie na podziale

ośmioletniej uprzednio szkoły podstawowej na sześcioklasową szkołę podstawową nowego typu oraz trzyletnie gimnazjum.

Prezentację odpowiedzi na pytania o poszczególne kwestie rozpocznę od zbiorczego zestawienia wskazań dotyczących akceptacji bądź jej braku dla rozwiązań z roku 1999 (tabela 4).

Tabela 4. Akceptacja dla reformy oświatowej w różnych grupach społecznych (lata 2002–2004)

Rodzaj wskazania	Grupy badanych (ogółem)					
	Uczniowie		Rodzice		Nauczyciele	
	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%
Akceptuję	27	22,50	29	24,17	31	38,75
Raczej akceptuję	44	36,67	41	34,17	27	33,75
Nie akceptuję	39	32,50	40	33,33	15	18,75
Jest mi ona obojętna	13	10,83	11	9,17	7	8,75
Razem	120	100,00	120	100,00	80	100,00

Źródło: badania i obliczenia własne.

Jak wynika z tego zestawienia, zdecydowanie najwyższy poziom akceptacji reforma oświatowa miała w grupie badanych nauczycieli (łączny odsetek odpowiedzi „akceptuję" i „raczej akceptuję" – 72,50%). W tej grupie najniższy był też odsetek braku akceptacji (18,75%). Te ostatnie wskaźniki w grupie uczniów oraz ich rodziców były jednak znacznie wyższe (odpowiednio 32,50% i 33,33%). Wyraźnie niższe, również zbliżone do siebie były wskaźniki akceptacji w tych dwóch ostatnich grupach ankietowanych (odpowiednio 22,50% i 24,17%).

Taki stan rzeczy należy ocenić jako bardzo niepokojący. Zrozumiałe jest, że nowe rozwiązania w oświacie dość wyraźnie, choć nie tak bardzo, jak można było się spodziewać, akceptowali nauczyciele. Szkoła stanowiła bowiem miejsce ich pracy, reforma zaś, jak wskazywałam w poprzednich rozdziałach, przyniosła tylko strukturalne w nim zmiany. Nie ograniczyła zasadniczo zatrudnienia, co było kwestią najbardziej newralgiczną. Tym tłumaczyć można stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi

wskazujących na brak zainteresowania reformą w tej grupie (9,17%). Niemniej w badaniach odnotowałam jednocześnie wysoki wskaźnik braku akceptacji dla reformy ze strony środowiska nauczycieli, co świadczy o pewnej polaryzacji stanowisk. Chociaż wskazywany, wysoki odsetek braku akceptacji dla reformy w grupie badanych nauczycieli wytłumaczyć zapewne należy złym organizacyjnie sposobem wprowadzania w życie jej założeń, na co zwracałam uwagę w poprzednich rozdziałach[1], to jednak jego wymowa jest wyraźnie pejoratywna. Jeszcze bardziej wymowne były niekorzystne wskaźniki braku akceptacji dla reformy oświatowej z roku 1999 w grupie uczniów oraz ich rodziców. Sytuacja, w której blisko jedna trzecia badanych w każdej z tych grup negowała reformę, jest wręcz alarmująca, byli to bowiem główni jej adresaci. Moim zdaniem również tu na negatywnych ocenach zaważyły organizacyjny bałagan, fasadowość zmian, arbitralne decyzje o reorganizacji sieci szkolnej, utrudniającej w niektórych przypadkach dostęp do gimnazjów, skromna baza materialna reformy itp.

W tym kontekście warto więc przyjrzeć się wynikom badań nad akceptacją dla reformy w poszczególnych środowiskach lokalnych regionu kaliskiego. Pokazuje je tabela 5 (bez wsi Opatówek).

Analizując ujęte w niej dane, łatwo zauważyć, że stosunkowo najwyższe wskaźniki akceptacji reformy występowały w grupie uczniów i ich rodziców z terenu średniego miasta (ogólny odsetek odpowiednio 60% oraz 58,33%). Z kolei najniższe odsetki ustaliłam dla małego miasta, przy czym – co może być zaskakujące – wykazały one niższe wartości niż wskaźniki akceptacji wyliczone dla środowisk wiejskich regionu kaliskiego.

Tabela 5. Akceptacja dla reformy w różnych środowiskach lokalnych regionu kaliskiego (lata 2002–2004)

Stosunek do reformy	Nazwa środowiska											
	Średnie miasto (Kalisz)				Małe miasto (Stawiszyn)				Wsie regionu			
	Uczniowie		Rodzice		Uczniowie		Rodzice		Uczniowie		Rodzice	
	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%
Akceptuję	14	23,33	15	25,00	11	18,33	12	20,00	22	24,44	19	21,11
Raczej akceptuję	22	36,67	20	33,33	17	28,33	19	31,67	29	32,22	28	31,11
Nie akceptuję	19	31,67	19	31,67	20	33,33	21	35,00	26	28,89	28	31,11
Nie mam zdania	5	8,33	6	10,00	13	21,67	10	16,67	10	16,67	19	21,11
Razem	60	100,00	60	100,00	60	100,00	60	100,00	90	100,00	90	100,00

Źródło: badania i obliczenia własne.

Taki układ danych upoważnia zatem do wniosku, że poziom akceptacji reformy (mierzony odpowiedziami: „akceptuję” oraz „raczej akceptuję”) związany był ze stanem środowiska lokalnego. Wyższy okazał się dla modernizującego się środowiska średniego miasta Kalisza, niższy dla zdegradowanego lokalnego środowiska małego miasta Stawiszyna, w którym perspektywy edukacyjne były niejasne. Charakterystyczne było też występowanie bardzo wyraźnych różnic w poziomie neutralnego stosunku do reformy oświatowej w zależności od rodzaju środowiska lokalnego (miejskie, wiejskie itd.).

Znacznie mniej osób niezdecydowanych w swoim stosunku do reformy – i to zarówno wśród uczniów, jak i ich rodziców – ujawniło się w średnim mieście. Wysokie odsetki braku akceptacji stwierdziłam natomiast w środowisku małego miasta oraz w środowiskach wiejskich. Również i w tym przypadku taki rozkład procentowy wykazuje związek ze stanem środowiska lokalnego. W środowiskach, gdzie ogólny stan rozwojowy był niezadowalający, brak zdania na temat reformy oświatowej można było wytłumaczyć brakiem jasnych perspektyw rozwojowo-

edukacyjnych. Z takiego punktu widzenia obojętny stosunek do reformy wynikał z ogólnego marazmu i braku szans na modernizację.

I odwrotnie – w środowiskach modernizujących się, np. w przypadku dzielnic średniego miasta, odsetek badanych wykazujących aktywny stosunek do reformy oświatowej był wyższy. Wiązało się to jednak z wyraźnie wyższą aktywnością społeczną w ogóle, wynikającą z pozytywnych przemian społecznych, które dokonały się tu po roku 1989.

Poziom braku zdania co do akceptacji reformy wykazywał następujące zależności od stanu środowiska lokalnego, w którym przebywały osoby objęte ba-daniem:

- niski poziom akceptacji reformy – środowiska o ogólnym niezadowalającym stanie rozwoju;
- wysoki poziom akceptacji – środowiska o zadowalającym stanie rozwoju społeczno-cywilizacyjnego.

W rozwinięciu tego zagadnienia zadałam ankietowanym pytanie o stan znajomości zmian wprowadzonych reformą oświatową z roku 1999. Rozkład odpowiedzi nauczycieli i rodziców na to pytanie prowadzi do wniosku, że znajomość tych zmian wśród rodziców była bardzo wyraźnie niższa w porównaniu z nauczycielami. Jeśli bowiem zsumować odpowiedzi: „nie znam” oraz „dokładniej nie orientuję się”, to uzyskany łączny odsetek wyniósł aż 41% (w grupie nauczycieli 18,70% ankietowanych). Tego można było się spodziewać, dla nauczycieli bowiem szkoła jest miejscem pracy. Trudno więc go nie znać. Najlepszą znajomość założeń reformy wykazali rodzice mający wyższe wykształcenie. Wszyscy ankietowani w tej grupie wskazali przynajmniej na dwie–trzy podstawowe zmiany w systemie oświaty wprowadzone reformą.

Bardzo dobrą znajomość założeń reformy wykazywali także rodzice z rodzin mających dochód na 1 osobę wyższy niż 1000 zł, a więc dobrze adaptujących się do opisywanych w poprzednich rozdziałach przemian społecznych. Charakterystyczne także było to, że brak wiedzy na temat założeń reformy oświatowej

występował z reguły u rodziców przebywających w środowiskach zdegradowanych cywilizacyjnie średniego miasta i wiejskich, którzy nie interesowali się również szerzej ujmowanymi sprawami kraju.

W powyższym stanie rzeczy warto prześledzić wskaźniki poparcia dla poszczególnych rozwiązań reformy ustalone dla 120 rodziców ze środowisk miejskich regionu (średnie i małe miasto, tabela 6). Należy zwrócić uwagę na to, że w tabeli tej nie wprowadzono rozróżnienia odpowiedzi ze względu na płeć badanych rodziców, ma ona bowiem znaczenie drugorzędne. Ponadto zaznaczyć należy, że odsetki procentowe wskazań w tabeli nie sumują się do 100%, badani mieli bowiem możliwość kilku wskazań w jednej odpowiedzi.

Wskaźniki w tabeli pokazują, że największą aprobatą wśród badanych rodziców cieszyły się zmiany programowe polegające na wprowadzeniu nowych programów nauczania bez nacisku na wiedzę encyklopedyczną (64,20% wskazań). Przeciwnych zmianom programowym było stosunkowo niewielu rodziców – 19,20%, jednak aż 16,60% badanych nie miało zdania na ten temat.

Tabela 6. Poparcie rodziców gimnazjalistów dla poszczególnych rozwiązań reformy oświatowej z roku 1999 (średnie miasto i małe miasto, lata 2002–2004)

Rodzaj rozwiązania (zmiany)	Stosunek do zmiany					
	Popieram		Nie popieram		Trudno powiedzieć	
	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%
Podział szkoły na sześcioletnią podstawową oraz gimnazjum	49	40,80	39	32,60	32	26,60
Gimnazjum w osobnym budynku	60	50,00	35	29,10	25	20,90
Nowe programy nauczania	77	64,20	23	19,20	20	16,60
Finansowanie szkolnictwa, subwencja państwowa odpowiednio do liczby uczniów	50	41,70	40	33,33	30	25,00
Przekazanie zarządzania szkołami samorządom	55	45,80	40	33,33	25	20,90

Źródło: badania i obliczenia własne.

Mimo to ogólnie można uznać wskaźniki poparcia tej innowacji oświatowej za korzystne. Jest to bardzo ważne, reforma programowa była bowiem istotą całej reformy oświatowej z 1999 roku.

Połowa ankietowanych uważała za korzystne wprowadzenie obowiązkowego gimnazjum, które funkcjonowałoby w osobnym budynku (nie razem ze szkołą podstawową). Miało to zapewnić uczniom lepsze warunki kształcenia. Jednak i w tym przypadku znaczenie tego wskaźnika wyraźnie obniżał wysoki jed-nocześnie odsetek odpowiedzi negujących taką potrzebę (29,10%), jak również obojętnych wobec lokalowego rozdziału obu typów szkół (20,90%).

Na zbliżonym do powyższych odsetków poziomie kształtowały się wskaźniki braku poparcia dla zmian finansowo-administracyjnych szkół, ściślej: przekazania ich do gestii samorządów lokalnych, przy zachowaniu państwowego źródła subwencjonowania ich działalności statutowej jako finansowej podstawy funkcjonowania (od 20,90% do 25%). Wynika z tego wniosek, że ten element oświatowej zmiany wymagał

dopracowania w toku dalszej aplikacji reformy, tym bardziej że należało spodziewać się, iż w następnych latach rola samorządu terytorialnego w zarządzaniu sprawami publicznymi będzie rosła.

Najistotniejsze były jednak wskaźniki stosunku do podstawowej innowacji oświatowej, zmieniającej radykalnie edukacyjną przestrzeń regionu, tj. przekształcenia dotychczasowej ośmioletniej szkoły podstawowej w sześcioletnią szkołę podstawową oraz obowiązkowe trzyletnie gimnazjum. Takie rozwiązanie poparło tylko 40,80% badanych rodziców, co z pewnością jest wskaźnikiem stosunkowo niskim. Tłumaczyć to można chaosem przy wprowadzaniu reformy (podziału), słabą polityką informacyjną ze strony podmiotów odpowiedzialnych za wdrożenie reformy do praktyki, nie zawsze korzystnymi zmianami w sieci szkół, prowadzącymi do likwidacji niektórych z nich. Odsetek ten był zatem bardzo niepokojący i świadczył o słabej wydolności organizacyjnej resortu edukacji.

Inną ważną determinantą wysokiego poziomu negacji wprowadzenia obowiązkowego gimnazjum (32,60% wskazań) okazało się wprowadzanie reformy oświatowej w okresie wyraźnych trudności ekonomicznych regionu (nierozwiązany problem bezrobocia, ubóstwo i brak perspektyw). Problemy te, jak ustaliłam, skutecznie wygasiły społeczne poparcie reformy. W takiej sytuacji stosunkowo mniej ważne było również niskie poparcie dla zmian w systemie finansowania szkół wprowadzonych reformą (41,70%), przy braku zdania u co czwartego ankietowanego rodzica. Nie wszyscy ankietowani znali jednak problemy finansowania instytucji szkolnych.

Dość zbliżone do powyższych ustaleń okazały się wyniki badań nad poparciem rozwiązań wprowadzonych reformą oświatową z roku 1999 przeprowadzonych w wiejskich środowiskach regionu[2]. Pokazują one, że poparcie dla poszczególnych zmian wprowadzonych reformą oświatową było w tych środowiskach zbliżone do wskaźników poparcia reformy w środowiskach miejskich tylko częściowo. Dotyczy to podziału szkoły na sześcioletnią szkołę podstawową oraz trzyletnie gimnazjum (wieś

– 43,40%, miasto – 40,80%), a także przekazania zarządu szkołami samorządom lokalnym (odpowiednio 50% oraz 45,80%). Podane wskaźniki są więc korzystniejsze dla środowisk wiejskich.

Odnośnie do pozostałych elementów reformy społeczne poparcie dla nich wyrażane przez rodziców uczniów ze wsi objętych badaniem było już wyraźnie mniejsze. Najbardziej zaskakujący wskaźnik niskiego poparcia uzyskałam tu dla zmiany sposobu finansowania szkolnictwa przez ustanowienie subwencji państwowych odpowiednio do liczby uczniów w szkole (26,60%). Należy przypuszczać, że wpływ na taki stan rzeczy miało zlikwidowanie niektórych szkół w środowiskach wiejskich regionu, co ich mieszkańcy mogli kojarzyć z ograniczeniem dotacji na szkolnictwo w ogóle.

Podsumowując, należy zauważyć, że z moich badań wynika, iż poziom akceptacji ze strony rodziców wzrastał wraz z wykształceniem ankietowanych. Osoby mające wykształcenie wyższe, a także zajmujące stanowiska kierownicze rzadziej wskazywały na trudności związane z wprowadzeniem w życie reformy. Ta kategoria ankietowanych wywodziła się z reguły ze środowisk lepiej rozwijających się w wyniku przemian ustrojowo-ekonomicznych lat dziewięćdziesiątych. Na poziom zainteresowania reformą i akceptacji dla niej mogły mieć również wpływ czynniki środowiskowe i społeczne, zwłaszcza zaś stan środowisk lokalnych oraz nowa stratyfikacja społeczna.

Jak ustaliłam w drodze ankiety, w lokalnych środowiskach wiejskich regionu kaliskiego objętych badaniem wykazujących wyraźne oznaki stagnacji rozwojowej, a więc o niskim poziomie realności aspiracji edukacyjnych, poziom zainteresowania reformą oświatową po roku 1999 był niski. Podobnie było zresztą w zdegradowanych cywilizacyjnie dzielnicach średniego miasta Kalisza. Z kolei poziom zainteresowania reformą po tym roku podnosił się w miarę przechodzenia do środowisk o co najmniej względnie zadowalającym stopniu rozwoju cywilizacyjnego. Jeśli odwołać się w eksplikacji takiego stanu rzeczy do wcześniejszych założeń modelowych, to postawić można wniosek, że wpływ na poziom akceptacji dla reformy oświatowej miały czynniki

wywołane sytuacją społeczną zaistniałą po wdrożeniu jej do praktyki. Wśród tych czynników w rozdziałach poprzednich wskazywałam zwłaszcza na czynniki ekonomiczne, społeczne i kulturowe badanych środowisk, które w decydującym stopniu przyczyniły się do zmian w ich stratyfikacji społecznej. Środowiska o niezadowalającym stopniu rozwoju grupowały w przeważającej części warstwy stratyfikacyjnego dołu, których udział w ogólnej populacji mieszkańców malał wraz z przechodzeniem do środowisk o coraz lepszym stanie rozwojowym na rzecz wzrostu warstw niższej i średniej[3].

Mając zatem na uwadze powyższy kontekst, warto jeszcze przedstawić wyniki badań nad związkiem między poziomem akceptacji dla reformy oświatowej a statusem społecznym rodziców (wykonywane zajęcie zawodowe, poziom materialno-ekonomiczny rodziny, prestiż społeczny itd.).

Tak więc przypomnę, że wcześniej przyjęłam, iż na status społeczny (pozycja społeczna) wpływa wykształcenie badanych rodziców. W szczególności założyłam, że rodzice z wyższym wykształceniem zaliczają się do warstwy wyższej w stratyfikacyjnym układzie regionu, rodzice z wykształceniem średnim (z maturą bądź średnim zawodowym) do warstwy średniej, rodzice zaś z wykształceniem podstawowym bądź bez wykształcenia do warstwy niskiej (społeczny dół).

Odpowiednio do tego przyjęłam, że do warstwy wyższej społeczności regionu zaliczyć można także rodziców wykonujących pracę umysłową bądź prowadzących własną działalność gospodarczą oraz tworzących rodziny o dochodzie na 1 członka powyżej 800 zł miesięcznie. Do warstwy średniej zaliczyłam rodziców mających pracę umysłową bądź prowadzących własną działalność z rodzin o dochodzie poniżej 800 zł miesięcznie na 1 członka rodziny, do warstw społecznego dołu zaś – rodziców niepracujących, o braku stałych źródeł utrzymania, tworzących rodziny z dochodem poniżej 500 zł na 1 członka rodziny (wszystkie pułapy dla roku 2004).

Odnosząc zatem te trzy kryteria klasyfikacji do wskazanych wyżej warstw społeczności lokalnej regionu kaliskiego, ustaliłam percepcję reformy oświatowej według wskaźników z tabeli 7.

Z ich analizy i porównania wynika, że poziom akceptacji dla reformy oświatowej wyższy był wśród badanych z warstwy społecznej określonej jako wyższa, malał natomiast wraz z obniżaniem się statusu społecznego ankietowanych rodziców. Uderzał wysoki wskaźnik braku akceptacji reformy oświatowej w grupie rodziców z dolnych warstw społecznych w środowiskach wiejskich regionu (aż 39%). Wiązać się to mogło z ogólnym brakiem perspektyw życiowych, wynikającym z degradacji cywilizacyjnej tych środowisk. Wyraźnie większa akceptacja dla reformy ujawniła się wśród respondentów ze środowisk miejskich regionu, zwłaszcza zaś średniego miasta, wysoki poziom braku akceptacji dla reformy ujawnił się zaś w przypadku dolnych warstw społecznych, charakterystycznych dla wsi objętych badaniem.

Tabela 7. Pozycja społeczna rodziców uczniów gimnazjów w regionie kaliskim a ich akceptacja dla reformy oświatowej (lata 2002–2004, w procentach)

Rodzaj wskazania	Nazwa środowiska i warstwa społeczna					
	Miejskie (średnie miasto, małe miasto)			Wiejskie (wieś I, II, III, IV)		
	Wyższa %	Niższa %	Dół społeczny %	Wyższa %	Niższa %	Dół społeczny %
Akceptuję	26,00	23,00	22,00	26,00	24,00	23,00
Raczej akceptuję	36,00	29,00	21,00	29,00	29,00	19,00
Nie akceptuję	29,00	35,00	22,00	28,00	28,00	39,00
Nie mam zdania	9,00	13,00	35,00	17,00	19,00	19,00
Razem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Źródło: badania i obliczenia własne.

Na podstawie powyższych informacji można zatem postawić ogólniejszy wniosek, że poziom akceptacji społecznej dla reformy oświatowej zależał od ogólnych perspektyw życiowych

mieszkańców danego środowiska. Jeśli były one małe bądź nie było ich wcale (zatrudnienia, społecznego awansu, względnie dostatniego, ustabilizowanego życia itp.), malała nie tylko akceptacja dla nowatorskich zmian oświatowych z roku 1999, lecz także zainteresowanie tymi zmianami w ogóle. Tym też można uzasadnić wysokie wskaźniki braku opinii co do zmian oświatowych ustalone dla warstw społecznego dołu w nowym układzie stratyfikacyjnym społeczności regionalnej.

Ciekawy obraz sytuacji – w powyższym kontekście – dała analiza odpowiedzi na następujące pytania: jakie korzyści przyniosła badana reforma oświatowa, czy podniosła realność aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk lokalnych objętych badaniem, a także czy była konieczna, a jeśli tak, to w zakresie których rozwiązań? Zagadnieniu temu poświęciłam kolejne fragmenty omawianej ankiety. Uzyskane odpowiedzi ukazuje tabela 8. Należy zauważyć, że badani mogli wybrać kilka możliwości, toteż odsetki z odpowiednich rubryk nie sumują się do 100%.

Ze wskaźników ujętych w tabeli wynika ogólny wniosek, że więcej korzyści z reformy oświatowej w porównaniu z rodzicami dostrzegali nauczyciele. W niektórych punktach przewaga ta była bardzo wyraźna, np. w przypadku stworzonej reformą możliwości wyboru szkoły (odpowiednio 37,80% oraz 10,80%). Wydaje się, że na taki rozkład odsetek miały wpływ czynniki związane z ogólnym stanem środowisk, w których prowadzono badania. Ogólnie zarówno nauczyciele, jak i rodzice wskazywali w swoich odpowiedziach na wzrost szans edukacyjnych w wyniku reformy oświatowej, przy czym wskaźniki procentowe dla obu tych grup okazały się zbliżone (rodzice – 50%, nauczyciele – 47,50%). Taki poziom pozytywnych ocen można tłumaczyć wielkimi nadziejami, z jakimi oczekiwano nowych rozwiązań. Poza wzrostem szans edukacyjnych respondenci dostrzegali poprawę warunków nauczania (rodzice ze środowisk miejskich – 23,30%, z wiejskich – 14,20%; nauczyciele ogółem – 12,50% wskazań). W tym zakresie jednak oceny w środowiskach miejskich okazały się wyraźnie wyższe niż oceny rodziców ze środowisk wiejskich (14,20%). Na

plus reformy badani zaliczyli także wzrost poziomu nauczania (w mieście – 22,50%, na wsi – 10% ogółu wskazań). Jeszcze inną korzyścią reformy były według respondentów zmiany dotyczące kadry nauczycielskiej. Szczególnie podkreślali oni podnoszenie przez nauczycieli kwalifikacji zawodowych (dla środowisk miejskich – 16,70%, na wsi – 13,30% wskazań w ankietach). W bardzo nieznacznym procencie dostrzeżono natomiast wzrost roli samorządu lokalnego w zarządzaniu oświatą (rodzice z terenu średniego miasta i małego miasta – 9,20%, z terenu badanych wsi – 15%, a więc wyraźnie więcej). Zarówno w mieście, jak i na wsi w 9,20% ankietowani wskazywali też na wzrost roli rodziców w szkole.

Można zatem postawić wniosek, że ankietowani rodzice, a także nauczyciele ze szkół gimnazjalnych dostrzegali sporo korzyści z reformy oświaty z roku 1999. Największy optymizm w tym zakresie budził, wskazywany już przez mnie, potencjalny wzrost szans edukacyjnych zarówno w środowiskach miejskich regionu, jak i środowiskach wiejskich.

Tabela 8. Korzyści z reformy oświatowej w ocenie rodziców i nauczycieli (lata 2002–2004)

Rodzaj korzyści	Rodzice z poszczególnych rodzajów środowisk lokalnych				Rodzice ogółem		Nauczyciele ogółem	
	Średnie miasto, małe miasto		Wsie: I, II, III, IV					
	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%
Zmiany w nauczaniu, ocenianiu i wychowywaniu	17	14,20	10	8,30	27	11,20	16	20,00
Poprawa warunków nauki	28	23,30	17	14,20	45	18,70	10	12,50
Poprawa poziomu nauczania	27	22,50	12	10,00	39	16,25	18	22,50
Poprawa jakości kadry nauczycielskiej	20	16,70	16	13,33	36	15,00	12	15,00
Możliwość wyboru szkoły	17	14,20	9	7,50	26	10,80	22	37,80
Wzrost roli samorządu lokalnego	11	9,20	18	15,00	29	12,11	10	12,50
Wzrost roli rodziców w szkole	11	9,20	11	9,20	22	9,20	10	12,50
Wzrost szans edukacyjnych	52	43,33	68	56,75	120	50,00	38	47,50
Trudno powiedzieć	8	6,70	18	15,00	26	10,80	14	17,50

Źródło: badania i obliczenia własne.

Jeśli jednak zważyć na powoływane szeroko w poprzednich rozdziałach dane o zapóźnieniu kaliskiej regionalnej przestrzeni edukacyjnej mimo postępu społeczno-gospodarczego w ostatniej dekadzie XX wieku, uzasadnione jest postawienie wniosku o raczej deklaratywnej ocenie korzyści z reformy jako korzyści oczekiwanych. Reforma oświatowa wpisała się bowiem w istniejącą potrzebę zmian oraz wielkie nadzieje społeczne, które towarzyszyły przyjętemu przez nią kierunkowi demokratyzacji szkolnictwa. Jak podawałam wielokrotnie, odsetki odpowiedzi wskazujących na konkretne, wdrożone do praktyki nowatorskie rozwiązania reformy były już zdecydowanie mniej korzystne. Taki wniosek współgra z wcześniejszymi uwagami o pewnym chaosie we wprowadzaniu reformy (np. pozorne zmiany w sieci szkolnej przez formalną likwidację dotychczasowego szyldu szkoły i zastąpienie go nowym przy niezmienionej bazie lokalowo-dydaktycznej jednostki).

W uzupełnieniu wszystkiego, co powiedziano powyżej na temat społecznej akceptacji dla reformy oświatowej z roku 1999, warto jeszcze na koniec podać dane o opiniach na temat obniżenia dolnej granicy wieku szkolnego. Przewidywała je bowiem omawiana reforma oświatowa.

Z doświadczeń społeczeństw Europy Zachodniej wynika, że wcześniejszy wiek rozpoczynania nauki ułatwia wyrównanie szans edukacyjnych dzieci już na starcie. Czynnik ten ma więc duże znaczenie dla kompensowania nierówności szans oświatowych oraz realności aspiracji edukacyjnych. Interesujące poznawczo było więc zbadanie opinii nauczycieli i rodziców na temat objęcia wcześniejszym obowiązkiem szkolnym dzieci.

Tabela 9. Opinie ankietowanych o wcześniejszym podejmowaniu obowiązku szkolnego (lata 2002–2004)

Wcześniejszy obowiązek szkolny	Rodzice				Ogółem rodzice		Ogółem nauczyciele	
	Średnie miasto, małe miasto		Wsie kaliskie objęte badaniem					
	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%	Liczba wsk.	%
Tak	30	25,00	41	34,17	71	29,58	62	77,5
Obojętnie	23	19,17	14	11,70	37	15,42	10	12,5
Nie	67	55,8	65	54,17	122	50,83	8	10,0
Razem	120	100,00	120	100,00	240	100,00	80	100,00

Źródło: badania oraz obliczenia własne.

Analiza zestawienia wskaźników, które uzyskałam w tym zakresie, ujętych w tabeli upoważnia do wniosku, że ankietowani rodzice byli zdecydowanymi przeciwnikami włączenia dzieci do wcześniejszego obowiązku szkolnego – i to zarówno w mieście, jak i na wsi. Łącznie aż 50,83% z nich wyraziło sprzeciw odnośnie do objęcia młodszych dzieci obowiązkiem szkolnym. Zdecydowanie nie byli już tak kategoryczni w swoich opiniach nauczyciele (tu wskaźnik procentowy jest aż pięć razy niższy, tj. wynosi 10%). Mogło to wskazywać na zupełnie inne wizje dostępu

do oświaty w obu zbadanych grupach, co z pewnością nie sprzyjało wprowadzaniu omawianych innowacji do praktyki.

Z ankiet przeprowadzonych wśród rodziców wynikało, że podstawowym argumentem przemawiającym za obniżeniem dolnej granicy obowiązku szkolnego było jednak wyrównywanie szans edukacyjnych („tak" w 47 ankietach uzyskanych od rodziców z terenu Kalisza, tj. 39,17% ogółu ankietowanych w tej grupie). Widać tu zatem pewną niekonsekwencję badanych w stanowiskach wobec tego problemu.

Podsumowując przywołane wyniki i obserwacje, można postawić ogólny wniosek, że akceptacja społeczna dla innowacji oświatowych wprowadzonych reformą z 1999 roku w okresie badań była w regionie kaliskim umiarkowana. Bardziej pozytywny stosunek do reformy mieli badani ze środowisk miejskich, co wydaje się zrozumiałe, te środowiska bowiem po roku 1989 lepiej się rozwijały w regionie.

Ogólnie więc wypada stwierdzić, że w ocenie badanych reforma edukacji była korzystna w założeniach modelowych, jednak w praktyce dała więcej korzyści nauczycielom niż uczniom i ich rodzicom. Nie przyczyniła się też do wyrównania szans edukacyjnych, które w dużej mierze określa w regionie kaliskim czynnik materialno-ekonomiczny. Dowodem tego jest dość wysoki wskaźnik odpowiedzi ankietowych wskazujący na brak zmian w wyniku reformy. Z ankiet uzyskanych od rodziców wynikało, że po wprowadzeniu zmian szkolnictwo funkcjonuje gorzej niż przed reformą (79 wskazań ankietowanych, tj. aż 32,91% ogółu opracowanych ankiet). Prawie jedna czwarta (23,75%) respondentów oceniła, że nic się nie zmieniło (57 wskazań), natomiast w jednej piątej ankiet (47 kwestionariuszy) wskazano, że po reformie oświatowej z roku 1999 szkolnictwo funkcjonowało lepiej.

---

1 Na przykład arbitralna likwidacja niektórych szkół podstawowych, koncentracja gimnazjów, utrudniająca dostęp do nich jako miejsca nauki i pracy, nieusunięcie braków w wyposażeniu techniczno-dydaktycznym

szkół, brak zmian w złym stanie bazy lokalowej, pozorność zmian programowych.

2 Nie uwzględniają one wsi Opatówek, jako że jest to wieś podmiejska, dobrze rozwijająca się, o dużych ambicjach edukacyjnych. Dane dla tej wsi mogłyby więc zakłócić ogólne wyniki badań.

3 Cechy charakterystyczne tych warstw oraz wyznaczniki ich wyodrębnienia omówiłam we wcześniejszych rozdziałach. Z uwagi na to szczegółowo w tym miejscu charakterystyki tej nie powtarzam.

Rozdział 19

Podsumowanie Efekty reformy a typy uczestników zmiany oświatowej z roku 1999. Uwagi i wnioski końcowe

W zmieniającej się po roku 1989 rzeczywistości społecznej problem dostępu do edukacji dzieci i młodzieży wykazywał dużą dynamikę. Można go było analizować z różnych punktów widzenia i w różnych kontekstach, biorąc pod uwagę różne związki i zależności. W badaniach omówionych w tej części, które w tym miejscu podsumowuję, skupiałam się przede wszystkim na zagadnieniach wpływu reformy oświatowej z roku 1999 na sieć szkolną regionu kaliskiego, a także zmiany w dostępie do edukacji po tej reformie. Teren moich badań był zróżnicowany i obejmował typowe środowiska Kalisza i regionu (małe miasto Stawiszyn, środowiska wiejskie).

Podsumowując analizy, wnioski i spostrzeżenia opisane wyżej, pragnę ogólnie powiedzieć, że problematyka sieci szkolnej i dostępu do edukacji wpisuje się w wyraźny kontekst różnych lokalnych środowisk wychowawczych. Z tego punktu widzenia celowe i wskazane okazało się przyjęcie podziału środowisk badanego terenu na środowiska średniego miasta, małego miasta oraz wiejskie.

Przeprowadzone przez mnie badania empiryczne upoważniły do wniosku, że mimo wejścia w życie reformy oświatowej z roku

1999 szanse edukacyjne zbytnio nie wzrosły. W mniejszym stopniu, niż można było oczekiwać, kształtowała je na nowo wprowadzona innowacja oświatowa, w wyraźnie większym zaś stan lokalnych środowisk wychowawczych, a także stratyfikacja społeczna w regionie kaliskim. Z uwagi na pewne opóźnienie cywilizacyjne i ekonomiczne tego regionu nie uległa ona zbytniej zmianie. Lata dziewięćdziesiąte XX wieku utrwaliły w zasadzie wcześniejszy układ społeczny.

Środowiskiem stosunkowo najlepiej rozwijającym się było średnie miasto Kalisz. Tego można się było spodziewać. Wynika to bowiem z historii, kultury i ekonomiczno-społecznego układu przestrzennego tego regionu. Oznaki stagnacji widoczne były natomiast w małomiasteczkowym środowisku Stawiszyna. Jeszcze wyraźniej ujawniły się one w przestrzeni cywilizacyjnej typowych peryferyjnych wsi regionu (Blizanów). Oznaki stagnacji uwidoczniły się jednak wyraźnie w mniejszym stopniu w podmiejskiej wsi Kalisza – Piotrowie.

Swoisty fenomen stanowiła podmiejska, szybko modernizująca się wieś Opatówek, w której przestrzeń edukacyjna wzbogaciła się o filię Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi. Przed reformą oświatową z roku 1999 i po niej niezłą sytuację edukacyjną mieli także gimnazjaliści ze wsi Lisków.

Jak pokazały przeprowadzone badania, tak przed rokiem 1999, jak po zmianie oświatowej z tego roku zdecydowana większość młodzieży ze środowisk miejskich badanego regionu, a także z wsi objętych badaniem miała plany kontynuowania nauki na poziomie ponadgimnazjalnym. Taki stan rzeczy rodzi jednak szereg istotnych pytań o realność aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży objętych badaniem. Z przeprowadzonych przez mnie badań wynika niestety, że reforma oświatowa z roku 1999 poziomu tej realności nie podniosła.

Ogólny wniosek, który nasuwa się wskutek podsumowania badań, ująć można w stwierdzeniu, że jednym z najistotniejszych czynników determinujących zmiany dostępu do oświaty, ściślej: ułatwienie go, była nie tyle innowacja oświatowa z roku 1999, ile ogólny stan środowisk lokalnych, z których pochodziły dzieci

objęte badaniem, oraz status społeczny ich rodziców. W tych środowiskach bowiem reformę oświatową wdrażano.

W podsumowywanym rozdziale wskazywałam zatem na szereg zależności między ich stanem cywilizacyjnym i społeczno-ekonomicznym a planami edukacyjnymi dzieci i młodzieży z tych środowisk oraz realnym dostępem w nich do edukacji.

Ważnym ustaleniem badawczym było stwierdzenie, że stratyfikacja społeczna regionu kaliskiego w pierwszych latach XX wieku uległa spłaszczeniu, podstawowym czynnikiem określającym ją zaś okazał się czynnik ekonomiczny. Wiąże się to z pewnym opóźnieniem rozwojowym regionu, stosunkowo ubogą infrastrukturą cywilizacyjną, a także poważnymi problemami społecznymi (bieda, bezrobocie, pauperyzacja części społeczeństwa w środowiskach miejskich i wiejskich, brak wyraźniejszych perspektyw na poprawę sytuacji życiowej przez zdobycie wykształcenia wyższego dzięki bazie szkolnej regionu, brak możliwości zatrudnienia zapewniającego stabilizację ekonomiczną, np. w kaliskich dzielnicach Czaszki oraz we wsi Blizanów, zjawiska patologii społecznej itp.).

Można wyciągnąć wniosek, że czynnik ekonomiczny był główną determinantą ograniczonych rezultatów reformy oświatowej. Z uwagi na niego zbyt wiele w dostępie do oświaty zmienić ona nie mogła. Z takiego punktu widzenia utworzenie gimnazjów dało niewiele, nie przyniosło bowiem wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk tego regionu.

Ekonomicznej bariery w dostępie do edukacji reforma szkolna z roku 1999 zatem nie zniosła. Widoczne jest to szczególnie, jeśli wziąć pod uwagę plany edukacyjne dzieci z różnych warstw społecznych w regionie. Na podstawie kryteriów nawiązujących do tych czynników wyróżniłam trzy takie warstwy w społecznościach lokalnych regionu, tj. wyższą, średnią oraz dolną. Analizując w tym kontekście uzyskane dane empiryczne, łatwo zauważyć, że bardziej rozbudowane plany edukacyjne miały dzieci i młodzież z dwóch pierwszych warstw. Tu także realność ich realizacji zarówno przed rokiem 1999, jak i po tej dacie była stosunkowo najwyższa. Wiązała się bowiem z pozycją materialno-społeczną rodziców. Z

pozycją tą związane bowiem były możliwości finansowania nauki w szkołach pozalokalnych. Ich sieć – jak wskazywałam wielokrotnie – skoncentrowała się w środowisku miejskim Kalisza, w środowiskach wiejskich zaś w miarę oddalania się od tego regionalnego centrum była wyraźnie uboższa. Reforma oświatowa z roku 1999 nic w tym zakresie nie zmieniła, a nawet w pewnym stopniu pogorszyła sytuację (np. likwidacja niektórych szkół w małych wsiach, wydłużenie drogi dojazdu do szkół gminazjalnych, brak dowozu dzieci do szkoły).

W podsumowaniu badań warto jeszcze zwrócić uwagę na podjętą w ich rezultacie próbę skonstruowania nowej typologii młodzieży ze względu na jej aspiracje edukacyjne i dostęp do szkoły po reformie roku 1999. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych potwierdziły możliwości konstruowania takich typologii, opartych na kryteriach: dostępu do szkoły, aktywności lub bierności w dążeniu do edukacji, zróżnicowania szans edukacyjnych, możliwości kontynuowania nauki na szczeblu ponadpodstawowym po reformie z roku 1999, a także postawy samego ucznia.

Mając na uwadze powyższe, proponuję taką oto typologię młodzieży w wieku szkolnym:

1. Typ aktywnego kontynuatora. Jego aktywność jest niezależna od tego, czy kontynuowanie nauki na poziomie ponadgimnazjalnym jest utrudnione występowaniem różnych barier edukacyjnych, czy też nie. W zależności od takiej potrzeby potrafi on samodzielnie pokonywać te bariery, podejmując działania o różnym stopniu intensywności (moderowane wielkością barier edukacyjnych bądź ich brakiem). Mówiąc inaczej, stopień aktywności tego typu ucznia zależy od poziomu szans edukacyjnych, przed którymi on staje. Wyznaczają one zakres działań do ich wykorzystania. Ten typ uczniów z badanych gimnazjów z reguły kontynuował naukę na poziomie ponadgimnazjalnym.
2. Typ dryfującego minimalisty. Pozbawiony jest cech kreatywności oraz możliwości samodzielnego przekraczania

środowiskowych barier edukacyjnych. Nie ma wsparcia ze strony rodziców ani szkoły. Kończył edukację na poziomie gimnazjalnym, poddając się sytuacji zdominowanej przez bariery edukacyjne.

3. Typ dryfującego recepcjonisty. Nie posiada cech kreatywności i samodzielności w kompensowaniu środowiskowych barier edukacyjnych. Otrzymuje jednak doraźne wsparcie z zewnątrz, możliwe ze względu na zadowalający stan środowiska życiowego (zwłaszcza ze strony rodziców). Przyjmując to wsparcie, dryfował w kierunku dalszej edukacji bądź jej zaprzestania w zależności od siły i zakresu tego wsparcia ze strony rodziców i szkoły. Przy silnym wsparciu kontynuował naukę na poziomie ponadgimnazjalnym.
4. Typ dryfującego maksymalisty. Pozbawiony kreatywności z reguły kontynuował edukację na poziomie ponadgimnazjalnym z uwagi na korzystną sytuację środowiskową, zapewniającą znaczne wsparcie rodziców i szkoły.

Z powyższego zestawienia cech różnych typów uczniów wynika, że w przypadku aktywnych kreatorów zróżnicowany poziom szans edukacyjnych możliwy był do indywidualnego kompensowania, toteż nie blokował edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym. Można ocenić, że reforma oświatowa z roku 1999 była dla takiego typu ucznia korzystna.

Z kolei sytuacja edukacyjna uczniów typu biernego, poddających się dryfowi szkolnemu, kształtowała się w zależności od cech ich środowiska życiowego oraz możliwości wsparcia w dążeniu do edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym kompensującego ten dryf. Chodziło tu o wsparcie ze strony rodziców i szkoły, ewentualnie instytucji opiekuńczych i pomocowych. Dla takiego typu ucznia zróżnicowanie oferty oświatowej po roku 1999 nie miało większego znaczenia.

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, w latach 2002–2004, a więc tuż po reformie oświatowej, w środowiskach miejskich przeważali aktywni kontynuatorzy (średni wskaźnik dla

średniego i małego miasta – 41,47%). Znacznie mniej natomiast było ich w środowiskach wiejskich regionu (22,50%). Uzasadniony jest wniosek, że kontynuowanie nauki na poziomie ponadgimnazjalnym następowało wtedy, kiedy nakładało się na siebie kilka czynników, związanych np. z dobrze funkcjonującym środowiskiem rodzinnym, motywującym do dalszej nauki, łatwością dostępu do szkoły średniej oraz wysokim poziomem aspiracji edukacyjnych ucznia i jego rodziców. Ten typ ucznia jest charakterystyczny dla najwyżej rozwiniętych dzielnic średniego miasta. Na dostęp do edukacji i kontynuowanie nauki w szkole średniej reforma oświatowa z roku 1999 wpłynęła zatem tu w stopniu niewielkim.

Przeciwstawny do powyższego typ – dryfującego minimalisty – ujawnił się przede wszystkim w gimnazjach wiejskich regionu kaliskiego (32,51% ogółu zbadanych przypadków). Tutaj jednak widoczne były wyraźne cywilizacyjno-kulturowe bariery edukacyjne. Uczniowie z tych środowisk, mając – mimo reformy oświatowej – minimum obiektywnych szans na edukację na poziomie ponadgimnazjalnym, wykazywali wobec takiej sytuacji postawę bierną, dryfującą. Niewątpliwy wpływ na to miał stan ich środowiska rodzinnego, zwłaszcza zaś pewien prymitywizm kulturowy rodziców, związany z niską pozycją społeczną, który redukował wyraźnie aspiracje edukacyjne zarówno samego ucznia, jak i jego najbliższych. Opisanego stanu rzeczy reforma oświatowa z roku 1999 nie zmieniła. Nie zmienią go zapewne także kolejne reformy.

Wypośrodkowaniem obu wskazanych tu typów młodzieży szkół gimnazjalnych w badanym regionie był typ dryfującego recepcjonisty. Kontynuowanie przez niego nauki na poziomie ponadgimnazjalnym uzależnione było zasadniczo od czynników zewnętrznych, których oddziaływaniu stosunkowo łatwo się poddawał (np. wpływ rodziców i wsparcie z ich strony). Ten typ w badanej grupie okazał się najczęstszym po typie kontynuatora o moderowanej aktywności. Na dostęp do szkoły średniej i możliwości edukacyjne ucznia tego typu reforma oświatowa wpływ miała niewielki.

Niemniej procentowy rozkład różnych typów uczniów gimnazjów terenu kaliskiego pokazał, że z tego punktu widzenia ogólna sytuacja edukacyjna w regionie po wdrożeniu reformy oświaty z 1999 roku nie była zła. W całej zbadanej grupie uczniów przeważały osoby, które deklarowały kontynuowanie nauki na poziomie szkoły średniej. Tyle że reforma oświatowa bezpośredniego wpływu na to nie miała. Decydującą rolę w dostępie do szkoły odgrywały bowiem wskazywane w tej części pracy czynniki pozaoświatowe.

Taki stan rzeczy upoważnia więc do końcowego wniosku o małym wpływie reformy oświatowej z roku 1999 na realność i egalitaryzm w dostępie do szkoły dzieci i młodzieży z regionu kaliskiego, jak również na modernizację sieci szkolnej i przestrzeni edukacyjnej tego regionu[1].

---

1 Badaniami jednak w zasadzie nie objęłam nowej oferty programowej, którą przyniosła reforma oświatowa z roku 1999, a także jej wpływu na treści i jakość kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Wymaga to osobnych badań, zwłaszcza w kontekście przewidywanej w roku 2017 zmiany tej oferty w związku z powrotem do ośmioklasowej szkoły podstawowej jako konsekwencji kolejnej reformy oświaty.

Część VI

Reforma oświatowa z roku 2016. Innowacja na zamówienie polityczne

Rozdział 20

Dostęp do usług edukacyjnych w drugiej dekadzie XXI wieku i jego predykatory, ze szczególnym uwzględnieniem wieku i tzw. czynnika terytorialnego

Omawiając i analizując problematykę uwarunkowań reformy oświatowej z roku 2016, zwłaszcza w kontekście czynników mogących decydować o jej powodzeniu bądź nie, zwrócić należy uwagę na znaczenie tzw. predykatorów dostępu do edukacji. To one wpływać będą na ostateczny kształt wprowadzanych reformą oświatową z roku 2016 systemowych rozwiązań w zakresie nowego ustroju szkolnego. Na wiele z tych uwarunkowań wskazywałam we wcześniejszych częściach pracy, zwłaszcza referując wyniki moich badań w tym zakresie przeprowadzonych w regionie kaliskim. Wielokrotnie podkreślałam, że moje ustalenia w tym zakresie, mimo upływu lat, pozostają aktualne. W drugiej dekadzie XXI wieku sytuacja ekonomiczno-społeczna regionu, podobnie zresztą jak innych regionów Polski, nie zmieniła się bowiem znacząco. Z tego powodu wyznaczników tej sytuacji nie będę w tym miejscu ponownie omawiać, odnosząc je do kontekstu reformy oświatowej z roku 2016. Pozostają one podobne jak w

latach ubiegłych. Skoncentruję się natomiast na analizie tzw. czynnika terytorialnego, a także wieku jako determinant dostępu do szkoły, a szerzej: edukacji i oświaty. Czynników tych w szerszym bowiem kontekście, tj. ogólnopolskim, do tej pory nie analizowałam. Obok innych czynników, wskazywanych już w poprzednich częściach pracy, mogą one wpływać na kształtowanie się poziomu dostępu do szkoły i oświaty w różnych regionach geograficznych i środowiskach współczesnej Polski.

Dostępność do usług edukacyjno-opiekuńczych po reformie oświatowej z roku 1999 badał w ostatnich latach zespół J. Czapińskiego i T. Panka. Uzyskane w tym zakresie wyniki prezentują I. Kotowska, I. Grabowska oraz T. Panek w opracowaniu *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*[1]. Na ich ustaleniach opieram się zatem w tym rozdziale.

Wskazani autorzy podejmują próbę ogólnej oceny aktywności edukacyjnej Polaków na podstawie analizy zakresu korzystania z określonej usługi edukacyjnej w trybie szkolnym (nauka w szkołach w trybie stacjonarnym, wieczorowym i zaocznym, wszelkie studia podyplomowe) lub pozaszkolnym, mierzonego za pomocą odsetka osób w określonej grupie wieku i z określonych środowisk korzystających z danej formy usługi edukacyjnej. Miernik ten dla usług edukacyjnych świadczonych w trybie szkolnym odpowiada wskaźnikowi skolaryzacji dla tych usług dotyczących dzieci w wieku do sześciu lat. Oznacza bowiem wskaźnik dostępności do usług instytucjonalnych i jest stosowany do oceny jej zasięgu (*coverage rate*). Z kolei dla osób w wieku 25 lat i więcej może służyć do oceny aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Wskaźnik liczony na podstawie danych *Diagnozy społecznej* obejmuje zatem wszystkie działania edukacyjne prowadzone zarówno w trybie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Dotyczy stanu na rok 2015.

Z ustaleń I. Grabowskiej, I. Kotowskiej oraz T. Panka wynika, że podobnie jak w latach ubiegłych także w 2015 roku nie zaobserwowano istotnych różnic terytorialnych w dostępie do edukacji dzieci w wieku 7–15 lat. Blisko 98% dzieci w tej grupie

wiekowej uczyło się w szkołach. W miastach odsetek ten wahał się od 97% w przypadku miast najmniejszych do 99% w miastach od 200 tys. do 500 tys. mieszkańców. Podobną wartość odsetek ten osiągnął dla wsi (98%)[2]. Dla porównania w roku 2013 roku w skali kraju w tej grupie wiekowej wskaźnik skolaryzacji był bardzo podobny i nie wykazywał zróżnicowania terytorialnego (od 97% do 99%). Podobnie było też w latach wcześniejszych (tj. od roku 2003). Wynika z tego, że od dłuższego już czasu różnice terytorialne niemalże zanikają, do czego przyczyniła się reforma oświatowa z roku 1999.

Warto zauważyć, że w roku szkolnym 2014/2015 obowiązkiem szkolnym objęto połowę rocznika sześciolatków oraz wszystkie dzieci zaliczone do siedmiolatków, i to niezależnie od miesiąca urodzenia. Na poziom wskaźników skolaryzacji wpłynęło jednak zaliczenie do tej grupy wiekowej nie tylko dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych, lecz także z gimnazjów[3]. Wskazywani badacze podkreślają przy tym, że znaczenie szkół prywatnych w tej grupie wieku było niewielkie, i to we wszystkich rundach badania, począwszy od roku 2003. Liczba uczniów tych szkół nie przekraczała średnio 10–12% w miastach największych, tj. ponad 200 000 mieszkańców, po roku 2014 zaś jeszcze zmalała i nie przekracza obecnie 5% dla tej kategorii miast[4].

W 2015 roku odsetki młodzieży w wieku 16–19 lat korzystającej z kształcenia zarówno w formie dziennej, jak i zaocznej oraz eksternistycznej nie były zróżnicowane terytorialnie. Wynosiły średnio ok. 96% i pozostawały na poziomie zbliżonym do lat 2007–2013 (przedział od 92% do 97%). W porównaniu z 2011 rokiem zróżnicowanie przy tym zmalało, tak więc wskazywaną tendencję można uznać za stałą. Jedynie w miastach najmniejszych i na wsi odsetek kształcącej się młodzieży systematycznie rósł w latach 2011–2015. Dla pozostałych klas miejscowości zmiany te jednak nie były tak regularne. Na ogół odsetek młodzieży korzystającej z kształcenia był wyższy niż wartość z 2011 roku lub na zbliżonym do niej poziomie, spadek wystąpił jedynie w miastach największych. Ponadto należy

wskazać na wciąż niewielkie znaczenie niepublicznych szkół dla młodzieży w tej grupie wieku. Uczyło się w nich ok. 6% młodzieży, i to niezależnie od miejsca zamieszkania. Wskaźnik ten jest zatem porównywalny do analogicznego wskaźnika dla grupy wiekowej 7–15 lat[5].

Z powoływanej *Diagnozy społecznej* wynika jednak, że w roku 2015 obraz zróżnicowania terytorialnego dostępu do usług edukacyjnych zasadniczo się zmienił. Można to zaobserwować, jeśli wziąć pod uwagę aktywność edukacyjną osób w kolejnych grupach wieku. Tak więc dla wieku 20–24 lata odsetek osób korzystających z usług edukacyjnych wahał się od 44% na wsi do prawie 79% w miastach największych. Jak zatem widać, jest on uzależniony od czynnika terytorialnego, a także rodzaju środowiska. Zdecydowanie korzystniej prezentuje się więc dla środowisk miejskich, zwłaszcza o charakterze aglomeracyjnym. Co gorsza, jak podają I. Grabowska, I. Kotowska oraz T. Panek, zaobserwowany przez nich w poprzednich rundach badania spadkowy trend tego odsetka obecnie się zintensyfikował. Był poza tym widoczny we wszystkich klasach miejscowości poza miastami największymi. Zgodnie z ich ustaleniami nasilenie spadku od 2013 roku mieści się w przedziale od 2,5 punkta procentowego (miasta) aż do 9,8 punkta procentowego (wieś)[6].

Warto zauważyć, że na ponadpodstawowym, a zwłaszcza wyższym poziomie edukacji wzrasta rola placówek niepublicznych, choć w 2015 roku w stosunku do 2013 roku nastąpił spadek udziału tego typu placówek w ogólnej ofercie edukacyjnej z 16% do niecałych 12%. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy należy wskazać niż demograficzny z lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Dzieci urodzone w tamtym okresie wkraczają obecnie w wiek rozpoczynania nauki na studiach wyższych. Wybierają najczęściej szkoły publiczne z uwagi na dużą dostępność miejsc, nawet w przypadku studiów odpłatnych. Szkoła niepubliczna coraz częściej wybierana jest jako alternatywa, w drugiej kolejności. Mechanizm ten przekłada się na obserwowany już na wielu uczelniach niepublicznych duży spadek liczby studentów. Analizując rolę

czynnika terytorialnego w kształtowaniu poziomu dostępu do edukacji, należy także zwrócić uwagę na to, że wyraźnie zmienia się zróżnicowanie aktywności edukacyjnej kobiet i mężczyzn w wieku 20–24 lat oceniane według miejsca zamieszkania. W 2015 roku kobiety w wieku 20–24 lat zamieszkałe w miastach wciąż jeszcze w większym stopniu korzystały z usług edukacyjnych w porównaniu z mieszkankami wsi. Dla miast odpowiedni wskaźnik waha się od 59% do 84% w zależności od ich wielkości. Spada zatem w porównaniu z 92% w roku 2013 do 66% w roku 2015. Udział kobiet wiejskich korzystających z usług edukacyjnych zmalał z poziomu 59% w 2013 roku do 55% w roku 2015. Tym samym zmniejszyła się luka pomiędzy wskaźnikami dla kobiet zamieszkujących wsie i miasta w zakresie korzystania z usług edukacyjnych. Można przyjąć, że jej poziom stabilizuje się.

Cytowani badacze ustalili ponadto, że w roku 2015 wśród mężczyzn zamieszkujących miasta odsetek korzystających z usług edukacyjnych w trybie szkolnym i pozaszkolnym zawierał się w przedziale od 42% do 74%. Można było obserwować znaczny spadek odsetka mężczyzn korzystających z usług edukacyjnych w małych miastach. Dla odmiany wzrósł on nieznacznie w miastach największych. Na wsiach natomiast nastąpił spadek korzystania z usług edukacyjnych z 38% w roku 2013 do 35% w roku 2015. W grupie mężczyzn w wieku 20–24 lat zwiększa to terytorialne zróżnicowanie w zakresie korzystania z usług edukacyjnych między dużymi miastami a wsią. Zakres korzystania z usług edukacyjnych zmniejsza się jeszcze, i to zdecydowanie, wśród osób w wieku 25–29 lat w porównaniu z poprzednią grupą wiekową. Zahamował jednak spadkowy trend w tym zakresie, obserwowany od roku 2009 (odsetek korzystających z usług edukacyjnych – 18%). Niepokoić musi, że udział osób w wieku 25–29 lat aktywnych edukacyjnie w roku 2015 roku wynosił zaledwie 14%.

Wskazywany wyżej spadek wskaźnika korzystania z usług edukacyjnych jest przy tym uwarunkowany czynnikiem terytorialnym. Wynikał on bowiem z obniżenia się wskaźników dla

miast powyżej 500 tys. mieszkańców (spadek o ok. 7 punktów procentowych).

Co ciekawe jednak, w miastach mniejszych zanotowano niewielki wzrost lub stabilizację w tym zakresie. Przeciętny wskaźnik korzystania z usług edukacyjnych był w nich wyższy, chociaż ogólnie także niski. Nie przekraczał 20%. Dramatycznie niski okazał się natomiast dla wsi (9%)[7]. Na podstawie przytoczonych danych można zatem wyciągnąć wniosek, że reforma oświatowa z roku 1999 nie przyczyniła się do podniesienia aktywności edukacyjnej młodzieży starszej (zwłaszcza powyżej 25 lat). Aktywność ta jest ciągle bardzo niska w środowiskach wiejskich, sieć szkół ponadpodstawowych jest bowiem ciągle słabo rozwinięta.

W roku 2015 tendencje zmian wskaźnika korzystania z usług edukacyjnych według klasy miejscowości zamieszkania odwróciły się, pogłębiając w analizowanym zakresie różnice terytorialne i środowiskowe. Wyraźnie zwiększył się wskaźnik korzystania z usług edukacyjnych w miastach dużych i średnich (od 200 do 500 tys. mieszkańców – aż o 6 punktów procentowych), słabiej natomiast w miastach liczących od 100 do 200 tys. mieszkańców (o 2,2 punkta procentowego). W porównaniu z tym wskaźniki korzystania z usług edukacyjnych na wsi oraz w pozostałych klasach miejscowości były zasadniczo ustabilizowane, jednak na wyraźnie niższym poziomie. Różnice terytorialne w aktywności edukacyjnej w grupie wiekowej 25–29 lat utrzymywały się, zwłaszcza w kontinuum miasto–wieś. Zmieniły się natomiast wzajemne relacje między wskaźnikami dla miast, i to na niekorzyść miast małych i najmniejszych.

Trzeba jednak zauważyć, że zmniejszyły się dysproporcje terytorialne. I. Grabowska, I. Kotowska oraz T. Panek podają, że odsetek mieszkanek wsi w wieku 25–29 lat aktywnych edukacyjnie jest obecnie dwa razy niższy niż najwyższy odsetek dla miast. W roku 2013 był trzykrotnie niższy. Dla mężczyzn dysproporcje miasto–wieś są także duże, choć mniejsze niż dla kobiet i mniejsze niż w poprzedniej rundzie badania[8].

Mocno niepokoi fakt, że nadal utrzymują się różnice terytorialne w aktywności edukacyjnej uwarunkowanej poziomem dostępności do instytucji szkolnych, szerzej zaś oświatowych, w grupie osób starszych, tj. 30–39 lat. Osoby te – w porównaniu z osobami w wieku 25–29 lat – korzystają z różnego rodzaju usług edukacyjnych ponad czterokrotnie rzadziej. Aktywnych edukacyjnie jest obecnie zaledwie ok. 3% wobec 5% w roku 2013. Bardzo niepokojące jest to, że trend wzrostowy został zahamowany w niemal wszystkich kategoriach miejscowości zamieszkania z wyjątkiem miast liczących od 100 tys. do 200 tys. mieszkańców. Największe spadki obserwuje się przy tym w miastach najmniejszych oraz na wsiach. Dramatycznie wręcz prezentuje się aktywność edukacyjna osób powyżej 39. roku życia, i to niezależnie od regionu terytorialnego czy środowiska. Od wielu lat jej wskaźnik wynosi średnio ok. 1,5% ogólnej populacji osób aktywnych w zakresie autoedukacji.

Podsumowując, należy zauważyć, że powyższa analiza sytuacji edukacyjnej społeczeństwa polskiego, mierzonej nie tylko dostępnością do oświaty, lecz także wynikającą z niej aktywnością edukacyjną, przeprowadzona odrębnie dla dorosłych kobiet i mężczyzn, rozpatrywana według miejsca zamieszkania wyraźnie wskazuje na utrzymywanie się tendencji spadkowej wskaźników korzystania z usług edukacyjnych w grupach wieku 20–24 lata oraz 30–39 lat, przy zahamowaniu tego trendu dla grupy wieku 25–29 lat.

Szczególnie niepokojące jest wyraźne zmniejszenie się stopnia korzystania z usług edukacyjnych dla kobiet w wieku 20–24 lat i 30–39 lat, przy utrzymującym się od kilku lat trendzie spadkowym aktywności edukacyjnej mężczyzn w tych grupach wieku. Kolejne zmniejszanie się i tak bardzo niskiego odsetka osób w wieku 30–39 lat korzystających z usług edukacyjnych musi zatem mocno niepokoić. Należy przy tym podkreślić, że dysproporcje terytorialne w aktywności edukacyjnej mieszkańców miast i wsi uwidaczniają się także pomiędzy mieszkańcami wskazywanych w rozdziale poprzednim różnych typów miast.

Z takiego punktu widzenia można ocenić, że znaczenie podejmowanej w roku 2016 kolejnej reformy oświatowej dla poprawy takiego stanu rzeczy jest niewielkie, jeśli wręcz nie znikome. Koncentruje się ona na pierwszym poziomie edukacyjnym, a więc dotyczy dzieci realizujących obowiązek szkolny. Dostępność do tego poziomu, jak pokazują przywołane wyżej i przeanalizowane wskaźniki, jest w skali ogólnopolskiej dobra. Nie wykazuje przy tym terytorialnego zróżnicowania. Szkoda więc, że nie podjęto przy okazji tej reformy żadnych działań poprawiających dostęp do edukacji i wzmacniających ambicje edukacyjne osób ze starszych grup wiekowych, nieobjętych już obowiązkiem szkolnym, zwłaszcza zaś tych, które ukończyły 25. rok życia. To w tych grupach potrzeby edukacyjne są największe, jednak dostęp do oświaty, kształcenia, zwłaszcza zaś dokształcania się, jak również motywacje do podejmowania starań w tym zakresie przedstawiają się, ogólnie rzecz biorąc, nie najlepiej.

Podkreślając wszystko, co powiedziano w tym rozdziale o roli tzw. czynnika terytorialnego w dostępie do edukacji, szansach i aspiracjach edukacyjnych osób z różnych kategorii wiekowych i różnych środowisk, można podać pewne konkluzje ogólniejsze.

Wyraźnie zatem uwidacznia się poprawa dostępu do szkolnictwa na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. Wśród dzieci i młodzieży w wieku 7–19 lat jest on przy tym mało zróżnicowany terytorialnie. Ogólnie można go ocenić jako dobry. Z takiego punktu widzenia znaczenie reformy oświatowej z roku 2016 jest niewielkie. Być może nawet wskutek likwidacji niektórych szkół podstawowych i gimnazjów dostęp ten w perspektywie najbliższych lat się pogorszy. Musi to już obecnie niepokoić, prowokując do postawienia pytania o racjonalność tej reformy.

W porównaniu z dziećmi do 15. roku życia, a także osiągającymi pełnoletniość aktywność edukacyjna dorosłych w wieku 20–24 lat oraz 30–39 lat obniżyła się w ciągu ostatnich lat, przy niewielkim wzroście tej aktywności wśród osób w wieku 25–29 lat. Dla powodzenia obecnej reformy oświatowej nie ma to

jednak większego znaczenia, tej grupy osób ona bowiem nie dotyczy.

Należy zatem wyrazić żal, że decydenci odpowiedzialni za stan polskiej edukacji nie dostrzegają obserwowanego w ostatnich latach spadkowego trendu w korzystaniu z usług edukacyjnych w grupie wieku 20–24 lat i nie próbują mu zaradzić. Zintensyfikował się on i widać go we wszystkich typach miejscowości zamieszkania z wyjątkiem mieszkańców dużych miast, gdzie wystąpiła stabilizacja. Mimo zmniejszenia się różnic terytorialnych między miastem a wsią i tak są one wciąż znaczne. To na te grupy osób powinny być ukierunkowane działania optymalizujące system oświatowy, jak również poprawiające dostęp do oświaty na poziomie ponadpodstawowym, i to bez względu na to, czy przyjmiemy, że będzie on obejmował ośmioklasową szkołę podstawową, jak wprowadzono to obecnie, czy sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnie gimnazjum.

Warto podkreślić, że różnice terytorialne w dostępie do edukacji i aktywności edukacyjnej w grupach osób wiekowo starszych (tj. po ukończeniu 25. roku życia) utrzymują się szczególnie, jeśli odnieść je do kontinuum miejsko-wiejskiego – wyraźnie na niekorzyść wsi. Dotyczy to także coraz mniej korzystnych w tym zakresie wskaźników dla miast najmniejszych.

Ogólnie poziom aktywności edukacyjnej osób w wieku 30–39 lat pozostaje bardzo niski, obniżył się jeszcze w 2015 roku. Co gorzej, utrzymuje się też brak skłonności do korzystania z usług edukacyjnych osób w wieku powyżej 39 lat. Proces doskonalenia kwalifikacji osób dorosłych jest nadal selektywny ze względu na wiek i miejsce zamieszkania.

W takiej perspektywie można ocenić, że obecna reforma oświatowa nie wychodzi naprzeciw rzeczywistym potrzebom edukacyjnym polskiego społeczeństwa, koncentrując się na manipulowaniu system szkolnictwa na wstępnym poziomie edukacji. Jak wskazywałam, sieć szkolna w tym zakresie jest jednak dobrze rozwinięta, gwarantuje względnie równy dostęp do instytucji szkolnych dzieci z różnych środowisk. Nie ma zatem potrzeby ciągłego nią manipulowania. Wypada więc zapytać, na ile

obecna reforma oświatowa bierze to pod uwagę, a także czy rzeczywiście poprawi szanse edukacyjne na przejściu do kolejnych poziomów edukacji. Odpowiedzią na to pytanie zajmę się w końcowej części pracy.

---

1 I. Grabowska, I. Kotowska, T. Panek, *Edukacja* [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2015, s. 203.
2 I. Grabowska, I. Kotowska, T. Panek, *Edukacja*, *op. cit.*, s. 83.
3 Był to skutek reformy oświatowej z roku 1999. Po raz pierwszy uczyniono tak w roku 2003.
4 I. Grabowska, I. Kotowska, T. Panek, *Edukacja*, *op. cit.*, s. 77.
5 *Ibidem*, s. 83.
6 *Ibidem*, s. 76.
7 I. Grabowska, I. Kotowska, T. Panek, *Edukacja*, *op. cit.*, s. 8.
8 *Ibidem*, s. 78.

Rozdział 21

Ogólna charakterystyka celów i założeń reformy z 2016 roku

W dużym pośpiechu 14 grudnia 2016 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił ustawę – Prawo oświatowe[1]. W jej uzasadnieniu wskazano, że obowiązująca wcześniej Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty była jedną z najczęściej nowelizowanych ustaw. W konsekwencji zmian, w tym również o charakterze epizodycznym i przejściowym, przestała być przejrzysta i przydatna dla funkcjonowania polskiej oświaty. Na potrzebę przygotowania i uchwalenia nowego aktu normatywnego o znaczeniu systemowym w obszarze oświaty wskazywano od wielu lat, jednak żadnych prac legislacyjnych w tym kierunku nie podjęto.

Już pobieżna analiza tekstu ustawy – Prawo oświatowe z roku 2016 pokazuje jednak, że nie ma ona na celu poprawy jakości normatywnej poprzednich aktów prawnych regulujących zagadnienia oświaty. Jej założenia, cele i przedmiot są znacznie szersze. Inicjują bowiem swoistego rodzaju „kontrrewolucję oświatową" w postaci zasadniczej zmiany ustroju szkolnego w Polsce poprzez restytucję rozwiązań z przeszłości, dokładniej sprzed roku 1999. Jako taka innowacja oświatowa wprowadzona tą ustawą wpisuje się zatem w program polityczny rządu, ściślej zmiany organizacji oświaty w Polsce zapowiedzianej w *exposé* prezes Rady Ministrów Beaty Szydło po wygranych w roku 2015 przez Prawo i Sprawiedliwość wyborach do Sejmu i Senatu.

W tym kontekście warto przyjrzeć się nieco dokładniej tekstowi ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku. Obejmuje ona swoim zakresem przedmiotowym niektóre zagadnienia regulowane uprzednio przez ustawę z 1991 roku o systemie oświaty, wprowadza też wiele zasadniczych zmian.

Według B. Winczewskiej i M. Fidler najważniejsze z nich, mające wpływ na funkcjonowanie szkół w nowym ustroju szkolnym, można ująć w następujących punktach[2]:

1. Wprowadza się zmianę w zakresie obowiązku szkolnego i jego odraczania. Chodzi o to, że dla dzieci sześcioletnich przewiduje się obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego, a także możliwość rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej na wniosek rodziców, co jest równoznaczne ze zwolnieniem z tego obowiązku. Z kolei dla dzieci siedmioletnich ustanawia się początek obowiązku szkolnego oraz możliwość odroczenia go o jeden rok szkolny. Ponadto dziecko będzie mogło kontynuować przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, w innej formie wychowania przedszkolnego, w oddziale przedszkolnym działającym w szkole podstawowej obwodowej lub innej niż szkoła, w której obwodzie dziecko mieszka.
2. Likwiduje się sprawdzian szóstoklasisty, a także wprowadza możliwość odwołania się od wyników egzaminu maturalnego (począwszy od roku 2017).
3. Przyjmuje się nowe podstawy programowe – w zakresie wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Pierwsza z nich ma uwzględnić konieczność włączenia do katalogu wymagań umiejętności czytania i liczenia. Dzieci sześcioletnie objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym mają zatem kształcić takie umiejętności, jak: czytanie i pisanie (dokładniej: przygotowanie do umiejętności pisania, gdyż nauka pisania jako umiejętność znacznie trudniejsza dla dziecka powinna być domeną edukacji szkolnej), a ponadto kształcenie umiejętności w zakresie matematyki. Zakłada się, że wiadomości i umiejętności

zdobywane przez dzieci w edukacji przedszkolnej mają stanowić bazę dla nauki w szkole podstawowej. Zmiana podstawy programowej wychowania przedszkolnego jest zatem konieczna.

4. Wprowadza się nowe zawody w klasyfikacji szkolnictwa zawodowego (technik szerokopasmowej komunikacji elektronicznej, technik automatyk, szkutnik, mechanik – operator maszyn do produkcji drzewnej).
5. Przyjmuje się nową podstawę programową kształcenia w takich zawodach, w których kształcono dotychczas, jak: technik transportu drogowego, mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych, technik mechanizacji rolnictwa, technik hodowca koni.
6. Wprowadza się zmiany w zakresie wychowania w szkołach. Po raz pierwszy stworzono definicję wychowania jako wspierania dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, które powinno być wzmocnione i uzupełnione przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. W konsekwencji tego połączono program wychowawczy szkoły z programem oddziaływań profilaktycznych[3].
7. Począwszy od roku szkolnego 2018/2019, w ostatniej klasie ośmioletniej szkoły podstawowej wprowadza się egzamin ósmoklasisty. W latach szkolnych 2018–2021 obejmie on język polski, język obcy nowożytny oraz matematykę. Z kolei od roku szkolnego 2021/2022 będą to: język polski, matematyka, język obcy nowożytny oraz jeden z przedmiotów do wyboru spośród biologii, chemii, fizyki, geografii, historii. Egzamin będzie przeprowadzany na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla ośmioletniej szkoły podstawowej. Jego wyniki ujmowane będą w procentach i na skali centylowej. Uczeń będzie miał obowiązek przystąpienia do egzaminu, jednak uzyskane wyniki nie będą miały wpływu na ukończenie szkoły. Będą

natomiast stanowić jedno z kryteriów rekrutacji do szkoły ponadpodstawowej.

Najważniejszą innowacją jednak mają być rozwiązania dotyczące nowego ustroju szkolnego oraz związanej z nim modyfikacji w organizacji i funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych. Charakteryzując ogólnie nowy ustrój szkolny proponowany w omawianej ustawie, pragnę wskazać, że z obecnego systemu sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum, trzyletniego liceum ogólnokształcącego, czteroletniego technikum i trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej przekształci się on w strukturalnie i jakościowo odmienny, nowy system. Zmieni się więc całkowicie i oparty będzie na nowej strukturze szkolnej. Ma ona docelowo obejmować:

- ośmioletnią szkołę podstawową;
- czteroletnie liceum ogólnokształcące;
- pięcioletnie technikum;
- trzyletnią branżową szkołę pierwszego stopnia;
- trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy;
- dwuletnią branżową szkołę drugiego stopnia oraz
- szkołę policealną[4].

Wskazane wyżej typy szkół mogą być organizowane jako placówki publiczne i niepubliczne (art. 2 i 12 ustawy – Prawo oświatowe). Uchwalony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej termin wejścia w życie poszczególnych rozwiązań ustawy ustalono na okres od 1 września 2017 roku do 1 stycznia 2022 roku[5]. Według Ministerstwa Edukacji Narodowej istotą rozwiązań ujętych w nowej ustawie jest stworzenie spójnej i funkcjonalnej struktury organizacyjnej szkół oraz wydłużenie okresu kształcenia i wychowania w jednej szkole i w tej samej grupie rówieśniczej. Ich celem jest ograniczenie konieczności częstej adaptacji uczniów do nowych warunków uczenia się, zwłaszcza zmiany szkoły i grupy rówieśniczej. Sprzyjać zatem mają one uzyskiwaniu lepszych efektów kształcenia.

Z kolei rozwiązania w zakresie szkolnictwa zawodowego, ściślej: uzyskiwania wykształcenia tzw. średniego branżowego przez absolwentów branżowej szkoły drugiego stopnia, mają przyczynić się bezpośrednio do systematycznego podnoszenia jakości kształcenia ogólnego i zawodowego, ponadto do formowania „kompetencji kluczowych" absolwentów szkół kształcących w zawodach. Absolwenci branżowej szkoły pierwszego stopnia w wybranych zawodach będą mogli kontynuować naukę i podnosić kwalifikacje zawodowe w branżowej szkole drugiego stopnia, co zapewni kontynuację treści kształcenia w ramach obranej ścieżki kształcenia zawodowego. Kształcenie w branżowej szkole drugiego stopnia ma przyczynić się do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W takim kontekście warto więc nieco dokładniej scharakteryzować nowe typy szkół.

Tak więc w odniesieniu do publicznej szkoły podstawowej prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego – i analogicznie niepublicznej[6] – przyjęto, że od 1 września 2017 roku dotychczasowa sześcioletnia szkoła podstawowa staje się ośmioletnią szkołą podstawową. Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego zobowiązany będzie w terminie do 30 listopada 2017 roku stwierdzić to przekształcenie w drodze uchwały. Wynika z tego, że od 1 września 2017 roku uczniowie, nauczyciele i pracownicy dotychczasowej sześcioletniej szkoły podstawowej stają się uczniami, nauczycielami oraz innymi pracownikami ośmioletniej szkoły podstawowej. Od 1 września 2017 roku w ośmioletniej szkole podstawowej rozpoczynają naukę pierwsi uczniowie klasy siódmej, tj. absolwenci klasy szóstej dotychczasowej sześcioletniej szkoły podstawowej. Wprowadzone rozwiązanie ma zapewnić stabilne ramy organizacyjne dla funkcjonowania szkół w okresie przejściowym, a więc koniecznych przekształceń, a także zagwarantować uczniom miejsca, w których mogą realizować obowiązek szkolny, a w przypadku nauczycieli i innych pracowników szkoły – miejsca pracy.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe nie charakteryzuje dokładniej nowego modelu ośmioletniej szkoły

podstawowej. Należy więc się spodziewać, że jego dokładne ramy określą w najbliższej przyszłości przepisy wykonawcze[7], obecnie zaś można oczekiwać, że będzie on nawiązywał do modelu istniejącego wcześniej. Przewiduje się jednak opracowanie całkowicie nowej podstawy programowej. Rządowe propozycje w tym zakresie budzą jednak już obecnie wiele kontrowersji. Była minister edukacji narodowej Krystyna Szumilas oceniła je tak:

> [...] szkice pisane w pośpiechu, z błędami ortograficznymi. One jeszcze nawet nie mają formy rozporządzeń. Wszystko jest w powijakach, robione chaotycznie. Protestują rodzice, związki zawodowe, naukowcy, nauczyciele, samorządy, a pani minister, Anna Zalewska, kierując walcem, zamyka oczy i jedzie dalej. Nic nie słyszy, nic nie widzi[8].

Nowej podstawie programowej zarzuca się także indoktrynację uczniów poprzez zbytnie wyeksponowanie treści historyczno-patriotycznych[9].

Omawiana ustawa najwięcej miejsca poświęca nowej strukturze szkolnictwa zawodowego. Analiza rozwiązań normatywnych w tym zakresie może nawet nasuwać wniosek, że dla twórców ustawy problematyka ta jest najważniejsza. Nowe typy szkół zawodowych zostały bowiem potraktowane jako szkoły ponadpodstawowe (por. art. 18 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe)[10]. Tak więc ustawa wprowadza trzyletnią, branżową szkołę pierwszego stopnia. Ma to być szkoła dla młodzieży, będzie kształcić w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego dla tego typu szkoły. Przewiduje się, że wszystkie te zawody będą obejmować jeden rodzaj kwalifikacji. Dla części z nich jednak przewidziano kwalifikację wspólną z zawodem nauczanym w technikum. Takie rozwiązanie ma umożliwić naukę absolwentom branżowej szkoły pierwszego stopnia w branżowej szkole drugiego stopnia w celu uzyskania dyplomu technika i wykształcenia średniego branżowego, jak również w liceach ogólnokształcących dla dorosłych (począwszy od klasy drugiej)[11]. Ukończenie branżowej szkoły pierwszego stopnia umożliwi zaś uzyskanie dyplomu

potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie oraz uzyskanie wykształcenia zasadniczego branżowego). Z kolei dwuletnia branżowa szkoła drugiego stopnia umożliwi kształcenie w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego na poziomie technika. Zakłada się, że w zawodach kształconych na poziomie technikum będą wyodrębnione maksymalnie dwie kwalifikacje (obecnie w technikum funkcjonują również zawody trójkwalifikacyjne). Do branżowej szkoły drugiego stopnia będą przyjmowani absolwenci branżowej szkoły pierwszego stopnia, którzy kształcili się w zawodzie z kwalifikacją wspólną dla zawodu nauczanego w danej branżowej szkole drugiego stopnia[12]. Ukończenie tej szkoły umożliwi otrzymanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz uzyskanie wykształcenia średniego branżowego. Warunkiem będzie jednak zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie. Absolwent tego typu szkoły będzie mógł również przystąpić do egzaminu maturalnego. Obejmie on trzy obowiązkowe przedmioty: język polski, matematykę oraz język obcy. Przewiduje się więc, że uzyskanie branżowego świadectwa dojrzałości umożliwi ubieganie się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia o profilu praktycznym, zawodowym.

Prawo oświatowe przewiduje wreszcie powrót do pięcioletniego technikum. Nauka w nim będzie obejmowała zawody ujęte w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego dla tego typu szkoły. Będą w nich jednak wyodrębnione nie więcej niż dwie kwalifikacje. Absolwent technikum będzie mógł uzyskać świadectwo dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego oraz uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie.

Jak zatem widać, Prawo oświatowe wprowadza nowe poziomy wykształcenia (por. art. 20). Są to poziomy:

- wykształcenia zasadniczego branżowego;
- wykształcenia średniego branżowego.

Najważniejszą innowacją w ustroju szkolnym wprowadzoną w Prawie oświatowym jest jednak likwidacja gimnazjów. Można odnieść wrażenie, że tekst ustawy skonstruowano tak, aby zmiana ta nie rzucała się w oczy. Informacja o niej została bowiem rozproszona w wielu przepisach, ulokowanych w różnych miejscach ustawy. Zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej gimnazja nie spełniły pokładanych w nich nadziei. Ich wprowadzenie w roku 1999 miało na celu wyrównanie szans edukacyjnych oraz podniesienie jakości nauczania. Oddzielone od szkoły podstawowej gimnazja miały usunąć nierówności szkolne, czego nie zrobiły. Zakłada się więc, że usunie je przywrócona przez ustawę ośmioletnia szkoła podstawowa (por. art. 18 ust. 1 pkt 1 ustawy). Powtarza się w ten sposób błąd z przeszłości, polegający na przyjęciu, że nierówności w dostępie do edukacji usunie automatycznie zmiana ustroju szkolnego. Jak wskazywałam jednak wielokrotnie w tej pracy, omawiając wyniki badań nad tak ujętym związkiem w regionie kaliskim, założenie takie jest metodologicznie błędne, a nawet naiwne. W rzeczywistości bowiem zależność ta jest znacznie bardziej skomplikowana, ma charakter wieloczynnikowy. Przy wdrażaniu obecnej reformy oświatowej zbyt optymistycznie przyjęto, że polskie szkolnictwo ma wystarczającą bazę lokalowo-techniczną, że Ministerstwo Edukacji Narodowej i samorządy lokalne dysponują wystarczającymi środkami finansowymi na przeprowadzenie zmian, że wprowadzenie nowych (starych?) typów szkół zwiększy automatycznie szanse edukacyjne dzieci i młodzieży, nauczyciele zaś staną się mądrzejsi, bardziej przychylni uczniom i ich rodzicom oraz lepiej przygotowani do wykonywania zawodu, wreszcie, że nowa oferta programowa będzie doskonalsza od poprzedniej, uniknie wszystkich jej błędów, będzie też od niej nowocześniejsza, na miarę obecnego poziomu techniki, komunikacji i warunków życia.

Osiągnięciu tych celów służyć zatem ma proponowany nowy ustrój szkolny, zakładający powrót do dawnego modelu ośmioletniej szkoły podstawowej. Ma on znacząco przyczynić się do usunięcia dotychczasowych barier szkolnych i ograniczeń.

Według autorów zmian obecnie będzie to znacznie łatwiejsze niż poprzednio. To, co było problemem w przeszłości, dzisiaj nie ma już znaczenia, jakby zmieniła się cała rzeczywistość społeczna i ekonomiczna. Przeszkody i uwarunkowania, na które wskazują wyniki badań edukacyjnych powoływane w mojej pracy, zostały zatem usunięte w sposób deklaratywny, właściwy dla epoki sprzed roku 1989. Wypada więc przy tej okazji zauważyć, że w przeszłości zrezygnowano z ośmioletniej szkoły podstawowej na rzecz sześcioletniej i gimnazjum właśnie dlatego, że utrzymywała ona nierówny dostęp do oświaty. Motywacja i racjonalizacja innowacji oświatowych były zatem podobne. Wydaje się jednak, że powracając do poprzedniego ustroju szkolnego, pomieszano kwestię trafności założeń modelowych z niezbyt udanym, niedokończonym procesem ich wdrożenia do współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Paradoksalnie więc, przerywając obecnie ten proces, rząd pozbawia się możliwości obiektywnej, miarodajnej oceny nie tylko trafności założeń poprzedniej reformy oświatowej, lecz także przyczyn, dla których zrealizowano ją typowo dla naszego społeczeństwa oraz sposobu organizacji i zarządzania – oportunistycznie. Opisywałam to zresztą szeroko w poprzednich fragmentach mojej pracy.

Można z góry założyć, że również proces wdrażania kolejnej reformy oświatowej powtórzy wszystkie stare błędy, wskazywane przeze mnie na przykładzie regionu kaliskiego. Do takiej oceny skłania dotychczasowy, zbyt pośpieszny sposób jego realizacji, zwłaszcza zaś irracjonalne założenie, że obecnie wszystko przebiegnie lepiej niż w przeszłości. Ponadto wskazują na to brak społecznych konsultacji, ignorowanie masowych zgodnych protestów uczniów, rodziców, nauczycieli, związków zawodowych itd. Nie widząc ich czy też widzieć ich nie chcąc, minister edukacji narodowej podkreśla, że realizacja nowej reformy wymaga partnerstwa i odpowiedzialności oraz budowania dobrych relacji między rodzicami, nauczycielami i uczniami. W ten sposób powstaje surrealistyczna rzeczywistość polityczno-edukacyjna, która z pewnością nie ułatwi wdrożenia reformy oświatowej z roku 2016, zwłaszcza wobec logiki wyrażonej w uzasadnieniu projektu

reformy, zgodnie z którą nowy ustrój szkolny jest nowocześniejszy i lepszy od poprzedniego, mimo że badacze edukacji tego nie stwierdzili. Według nich natomiast tradycyjny model szkoły, do którego reforma w znacznej części powraca, utracił w dużej mierze swoją aktualność.

Kalendarium obecnych zmian w ustroju szkolnym jest następujące. Ich początek zaplanowano na rok szkolny 2017/2018. Z jego rozpoczęciem absolwenci obecnej szóstej klasy szkoły podstawowej stali się uczniami siódmej klasy szkoły podstawowej. Jednocześnie nastąpiło wygaszanie gimnazjów – zaprzestano rekrutacji do tego typu szkół. Ostatni rocznik dzieci ukończy trzecią klasę gimnazjum w roku szkolnym 2018/2019, tak więc od 1 września 2019 roku przestaną one funkcjonować. Wprowadzenie branżowej szkoły pierwszego stopnia w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej nastąpiło 1 września 2017 roku, natomiast branżowej szkoły drugiego stopnia dla absolwentów branżowej szkoły pierwszego stopnia planowane jest od roku szkolnego 2020/2021.

Ujmując to bardziej szczegółowo, można stwierdzić, że konsekwencją tych zmian ma być nowa sieć szkolna. Będzie tworzona według poniższych zasad organizacyjnych:

1. Rady miasta i gminy po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty w terminie do 31 marca 2017 roku mają podjąć uchwały w sprawie dostosowania sieci szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego.
2. Zespoły szkół:
   a. publicznych, w których skład wchodzi jedynie dotychczasowa sześcioletnia szkoła podstawowa i dotychczasowe gimnazjum, stają się ośmioletnią szkołą podstawową (od 1 września 2017 roku); organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego prowadzącej dotychczasowy zespół publicznych szkół w terminie do 30 listopada 2017 roku w drodze uchwały stwierdza jego przekształcenie w ośmioletnią szkołę podstawową (art. 91 Prawa oświatowego);

b. publicznych, w których skład wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i liceum ogólnokształcące, stają się czteroletnim liceum ogólnokształcącym (od 1 września 2019 roku)[13];
c. publicznych, w których skład wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i technikum, stają się pięcioletnim technikum (od 1 września 2019 roku; art. 93 Prawa oświatowego).

Wskazane wyżej zasady oznaczają zatem konieczność podjęcia szeregu kroków i zabiegów organizacyjnych. Najważniejsze z nich są następujące:

1. Obowiązek dyrektora szkoły podstawowej, gimnazjum i zasadniczej szkoły zawodowej pisemnego poinformowania nauczycieli o zmianach organizacyjnych wynikających z wygaszania lub przekształcania szkoły, w tym także co do ich dalszego zatrudnienia, przeniesienia w stan nieczynny albo rozwiązania z nimi stosunku pracy (w terminie do 15 maja 2017 roku).
2. Rozpoczęcie przekształcania sześcioletnich szkół podstawowych w ośmioletnie, a zasadniczych szkół zawodowych w dwuletnie szkoły branżowe pierwszego stopnia.
3. Zlikwidowanie pierwszych klas w gimnazjach, przyjęcie nowej podstawy programowej w klasach pierwszych, czwartych i siódmych szkół podstawowych, a także w pierwszych klasach szkół branżowych (od 1 września 2017 roku).
4. Zlikwidowanie w gimnazjach klasy drugiej (od 1 września 2018 roku).

Ponadto przewiduje się:

1. Przeprowadzenie ostatniego egzaminu gimnazjalnego dla uczniów trzecich klas gimnazjów, a także pierwszego egzaminu ósmoklasisty. Będzie on obejmował trzy obowiązkowe egzaminy, tj. z języka polskiego, języka obcego i matematyki (od wiosny roku 2019).

2. Uruchomienie czteroletnich liceów ogólnokształcących oraz pięcioletnich techników (od 1 września 2019 roku).
3. Ostateczne zlikwidowanie gimnazjów (do 1 września 2019 roku).
4. Przeprowadzenie egzaminu maturalnego dla pierwszego rocznika abiturientów, którzy ukończyli naukę w czteroletnim liceum, oraz ostatniego rocznika, który uczył się w czteroletnim technikum (wiosna 2023). W tymże roku egzamin maturalny będzie też zorganizowany dla pierwszych roczników z pięcioletniego technikum oraz szkoły branżowej drugiego stopnia.

Należy jeszcze dodać, że zmiany w liceach ogólnokształcących i technikach mają rozpocząć się w roku szkolnym 2019/2020, skończyć zaś w roku szkolnym 2023/2024. W roku szkolnym 2019/2020 w klasach pierwszych liceów ogólnokształcących, techników i branżowych szkół pierwszego stopnia edukację rozpoczną dzieci kończące klasę trzecią gimnazjum i dzieci kończące klasę ósmą szkoły podstawowej. Dzieci kończące gimnazjum będą kształciły się w trzyletnich liceach ogólnokształcących i czteroletnich technikach, natomiast dzieci kończące ósmą klasę szkoły podstawowej rozpoczną naukę w czteroletnim liceum lub pięcioletnim technikum. Uczniowie będą mogli także kontynuować naukę w pierwszej klasie branżowej szkoły pierwszego stopnia.

Mając na względzie powyższe, pamiętać jednak należy, że zmiany ustroju szkolnego są bardzo poważne. Wymagać będą wprowadzenia nowych zasad organizacji, nowej logiki działania. Taki proces rozłoży się zapewne na wiele lat. W szczególności bowiem trzeba będzie:

1. Zorganizować kształcenie w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, w tym funkcjonowanie oddziałów dwujęzycznych (takie można będzie tworzyć od siódmej klasy szkoły podstawowej), międzynarodowych, sportowych oraz szkół dla dorosłych.

2. Określić czas trwania obowiązku szkolnego oraz zapisów dotyczących form spełniania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.
3. Ustalić procedury i mechanizmy rekrutacyjne do szkół.
4. Opracować podstawy programowe dla wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego.
5. Stworzyć podstawy programowe kształcenia w zawodach.
6. Przygotować podręczniki do kształcenia ogólnego, w tym w zakresie dotacji podręcznikowej.
7. Opracować ramowe plany nauczania.
8. Przygotować nowe druki szkolne oraz druki świadectw.
9. Stworzyć system egzaminacyjny, a także ustalić oraz wprowadzić procedury i zasady egzaminu ósmoklasisty.

Powyższe zestawienie pokazuje więc, że zadania reformatorskie są ogromne. Powstaje więc pytanie o to, czy państwo polskie, a także system edukacji są przygotowane na to, aby wprowadzić je w krótkim czasie w sposób kampanijny. Doświadczenia z przeszłości wskazują bowiem, że problemem są nie lepsze czy gorsze założenia reformy, lecz sposób ich realizacji w praktyce. Jak wielokrotnie wskazywałam w pracy, sposób ten jest zdeterminowany faktycznymi możliwościami środowisk lokalnych, sprawnością i dobrą wolą samorządów regionu, ogólnym stanem cywilizacyjnym regionu, stratyfikacją społeczną oraz stanem sieci komunikacyjnej. Z moich badań nad wpływem poprzedniej reformy oświatowej (tj. z roku 1999) na dostęp do edukacji w regionie kaliskim wynika, że wskazane tu czynniki stanowią istotne bariery innowacji oświatowej. Skutecznie więc blokują zwiększanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk zaniedbanych za pomocą kolejnych, formalno-strukturalnych reform oświatowych. Blokują także ogólny dostęp do oświaty w danym środowisku. Moje ustalenia potwierdzają zresztą wyniki innych badań (np. Z. Sawińskiego, W. Bobińskiego, R. Dolaty, M. Herbsta). Powrócę do nich w następnym rozdziale. Jeśli więc obecnie minister edukacji narodowej nie bierze ich pod uwagę, to można z dużym prawdopodobieństwem już dziś przewidzieć, że obecna reforma

podzieli za kilka, kilkanaście lat los reformy oświatowej z roku 1999. Do jej kryzysu przyczyni się zapewne sposób jej realizacji. Obecnym zwolennikom reformy trzeba przyznać rację co do tego, że ani gimnazja, ani szkoły podstawowe nie funkcjonowały tak dobrze, jak zakładano, że oferta programowa nie była spójna, powtarzała treści i że ich dobór był często przypadkowy. Należy ich jednak także zapytać o to, czy byliby przeciwko likwidacji gimnazjów, gdyby w pełni, a przede wszystkim konsekwentniej oraz lepiej merytorycznie i organizacyjnie zrealizowano reformę, która je wprowadziła. Jeżeli więc ta część społeczeństwa, która reformę poparła, narzekając na stan szkoły i widząc potrzebę jej ulepszenia, ma rację, to powstają takie oto pytania:

1. Czy nowa ustawa oświatowa z roku 2016 sama z siebie poprawi poziom przygotowania zawodowego nauczycieli, ich kulturę osobistą i zawodową, przywróci etos zawodu?
2. Czy zmieni często aroganckie i agresywne zachowania uczniów, również wobec personelu szkolnego i samych nauczycieli, przełamie utrwalającą się w ich grupie specyficzną stratyfikację społeczną opartą na pieniądzach i stanowiskach rodziców, ich roszczeniowo-konsumpcyjny stosunek do rzeczywistości?
3. Czy zamiana szkoły sześcioletniej na ośmioletnią przy jednoczesnej likwidacji gimnazjów rozbuduje w szybkim tempie sieć szkolną, ułatwi dostęp do szkoły dzieciom z rodzin biedniejszych, środowisk zaniedbanych?
4. Czy poprawi ona poziom nauczania, usunie nonsensy oferty programowej, lepiej dostosowując ją do rynku pracy i wymogów społeczeństwa industrialnego?

Jak na razie mamy tylko suchy tekst ustawy i oficjalne zapewnienia, że reforma przygotowana jest dobrze, ma poparcie polityczne, a więc jej aplikacja przebiegnie bez zakłóceń i da oczekiwane rezultaty. I to mimo oczywistego faktu, że decydujące o jej powodzeniu konkretne rozwiązania, oferty programowe, nowe podręczniki, a także inne działania szczegółowe podejmowane będą, a zwłaszcza finalizowane, dopiero w

perspektywie najbliższych lat, wymagających stabilizacji politycznej i szerokiego wsparcia społecznego. Ani jednego, ani drugiego w Polsce nie ma. Rząd tego dostrzec nie chce, co już dziś rokuje źle. Czas więc ostatecznie i miarodajnie pokaże, czy likwidacja gimnazjów zwiększy dostęp do edukacji, czy też nie. Tak czy inaczej, już dziś, biorąc pod uwagę wskazywane wielokrotnie w tej pracy bariery edukacyjne, można w to powątpiewać. Jeśli tak, to proponowane obecnie rozwiązania prawne, reforma oświaty w przedstawionym powyżej kształcie, zwłaszcza zaś niby-nowy ustrój szkolny okażą się kolejną grą edukacyjną. Jedna część społeczeństwa będzie w niej popierać reformę i siły polityczne, które ją przeprowadzają. Przekonywać, że jest ona dobra i potrzebna. Druga przeciwnie – racjonalność i potrzebę reformy będzie negować. Mówiąc inaczej, jedni będą grać przeciwko drugim pod dyktando polityków. Ciekawe więc, na jakich przesłankach minister edukacji narodowej opiera swój optymizm i przekonanie, że wprowadzane ustawą rozwiązania są lepsze od poprzednich. Bez żadnej refleksji przyjmuje, że obecna innowacja oświatowa, wyrażona w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku, jest społecznie pożądana, co oznacza, iż akceptują ją wszyscy, a przynajmniej wyraźna większość społeczeństwa.

Społecznej percepcji reformy oświatowej z roku 2016, a zwłaszcza relacji jej założeń do wyników badań naukowych, ściślej: ich zmanipulowania, poświęcę więc następny rozdział. Rozważenia bowiem wymaga kwestia, czy reforma oświatowa z roku 2016 jest grą o edukację społeczeństwa polskiego i wynika z troski o podnoszenie jej na coraz wyższy poziom, czy też jest tylko graniem edukacją dla celów pozamerytorycznych, *explicite* politycznych.

---

1 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

2 Por. B. Winczewska, M. Fidler, *Zmiany w prawie oświatowym na rok szkolny 2016/2017*, https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/zmiany-w-prawie-oswiatowym-na-rok-szkolny-20162017-13144.html [dostęp: 22.03.2017].

3 Szkoły (placówki oświatowe) mają realizować program wychowawczo-profilaktyczny przygotowany na podstawie przeprowadzonej diagnozy potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej. Program ten ma być dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów, obejmować treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do nich, ponadto treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. Ma go uchwalać rada pedagogiczna w porozumieniu z radą rodziców.

4 Art. 18 ust. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

5 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 11 stycznia 2017 poz. 59).

6 Dotychczasowa sześcioletnia publiczna szkoła podstawowa prowadzona przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną z dniem 1 września 2017 roku może stać się ośmioletnią szkołą podstawową, o ile osoba prowadząca szkołę w terminie do 31 stycznia 2017 roku nie poinformuje organu jednostki samorządu terytorialnego, który wydał zezwolenie na założenie szkoły, o zamiarze likwidacji oraz w terminie do 30 czerwca 2017 roku przedłoży właściwemu organowi dokumenty określone w projektowanej ustawie (por. art. 17 ust. 1, art. 18 ust. 1 Prawa oświatowego).

7 W czasie redagowania tego tekstu nie było ich jeszcze.

8 K. Szumilas, *Szumilas o reformie edukacji: „Minister Zalewska kieruje walcem. Zamyka oczy, jedzie, nic nie widzi, nic nie słyszy”,* rozm. przepr. J. Suchecka, http://wyborcza.pl/7,75398,21112655,szumilas-o-reformie-edukacji-minister-zalewska-kieruje-walcem.html [dostęp: 9.10.2017].

9 Analiza tego problemu wykracza poza problematykę niniejszej pracy. Warto ją jednak podjąć w innym opracowaniu.

10 Omówienie to opieram na dokumencie: Uzasadnienie projektu ustawy Prawo oświatowe, s. 8–11, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/10/uzasadnienie-prawo-oswiatowe.pdf [dostęp: 29.03.2017].

11 Uczniowie branżowej szkoły pierwszego stopnia będą przystępować do jednego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (w obecnym systemie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych zdają od jednego do trzech egzaminów – w zależności od liczby kwalifikacji wyodrębnionych w nauczanym zawodzie).

12 Jednym z warunków przyjęcia kandydata do branżowej szkoły drugiego stopnia będzie ukończenie przez niego branżowej szkoły pierwszego stopnia w roku szkolnym bezpośrednio poprzedzającym rok szkolny, na który ubiega się o przyjęcie do branżowej szkoły drugiego stopnia.

13 Chyba że do 31 sierpnia 2019 roku dotychczasowe gimnazjum wchodzące w skład ww. zespołu publicznych szkół zostanie, na podstawie art. 195 ustawy, przekształcone w szkołę innego typu. W wyniku przekształcenia

gimnazjum nie mogą powstać zespoły publicznych szkół, w których skład wchodzą szkoły tego samego typu.

Rozdział 22

Wyniki badań empirycznych a rządowe uzasadnienie reformy Społeczna recepcja reformy

Z dotychczasowych rozważań, a także prezentacji wyników badań empirycznych i wniosków opartych na omawianych ustaleniach wynika, że jednym z głównych celów reformy oświatowej z roku 1999 było zmniejszenie społecznych barier w dostępie do edukacji. Jak wielokrotnie wskazywałam, istotą tej reformy było wydłużenie okresu kształcenia. Realizacji tego właśnie celu służyć miało wprowadzenie gimnazjów, w konsekwencji więc wydłużenie nauki według schematu: sześć lat (szkoła podstawowa) + trzy lata (gimnazjum) + trzy lata (liceum, technikum). Ogółem dawało to 12 lat edukacji szkolnej, przy czym przy ustaleniu takiego właśnie okresu powoływano się na tych badaczy, którzy twierdzili, że wydłużanie czasu kształcenia sprzyja jakości edukacji.

Choć wypada zauważyć, że taka prawidłowość występuje, o czym świadczą wyniki międzynarodowych badań porównawczych, to jednak przy porównaniu rezultatów poszczególnych krajów traci ona na znaczeniu. Zdaniem Z. Sawińskiego na stan edukacji wpływa bowiem wiele różnych czynników, wśród których kształt ustroju szkolnego jest tylko jednym. Chodzi w szczególności o to, od jakiego i do jakiego wieku dzieci uczą się tego samego w różnych krajach[1]. Inne czynniki to według niego: rozwój

gospodarczy, kultura, tradycja, system wartości, zaufanie do władzy oraz gotowość do współdziałania.

Wyniki moich badań, aczkolwiek ograniczone terytorialnie do regionu kaliskiego, taką opinię potwierdzają. Pokazują bowiem, że na drugim progu selekcji, tj. na przejściu z gimnazjum do ponadgimnazjalnej szkoły średniej, zjawisko inegalitaryzmu zaznaczało się bardzo wyraźnie. Jego etiologia obejmowała takie uwarunkowania, jak: pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców ucznia, ich aspiracje edukacyjne, poziom kulturowo-ekonomiczny dzielnicy Kalisza oraz bliskość zamieszkania dziecka od szkoły. Charakterystyczne było to, że w bogatszych dzielnicach Kalisza procentowy udział uczniów z liceów ogólnokształcących w ogólnej liczbie uczniów był wyższy niż w biedniejszych dzielnicach. Dopiero na te czynniki nakładały się czynniki oświatowe, takie jak organizacja i stan szkół, sieć szkolna, działania marketingowe szkoły, wreszcie zróżnicowanie w prowadzeniu przez szkoły średnie rekrutacji, preferującej celowy, a więc nie w pełni demokratyczny dobór uczniów.

Moje badania pokazały, że im dzielnica była lepiej rozwinięta kulturowo i ekonomicznie, tym lepszą szkołę wybierały mieszkające w niej dzieci i częściej się do niej dostawały. Im wyższy był poziom wykształcenia rodziców, ich status materialno-społeczny, tym szanse dostania się przez ich dziecko do lepszej szkoły, w szczególności do liceum ogólnokształcącego (technikum), były większe.

Powyższe ustalenia upoważniają zatem do wniosku, że zarówno przed rokiem 1999, jak i po nim egalitaryzacja dostępu do oświaty była i jest pozorna. Oznacza to, że o wyborze i w ogóle dostępie do lepszej bądź gorszej szkoły średniej albo nawet o zaprzestaniu nauki decydował i decyduje nadal przede wszystkim społeczno-ekonomiczny stan środowiska lokalnego. Ani transformacja ustrojowa, ani też reforma oświatowa z roku 1999 sytuacji w tym zakresie nie zmieniły[2]. W takim kontekście należy zatem oceniać celowość podjęcia, a także racjonalność kolejnej reformy oświatowej, tj. z grudnia 2016 roku. Chodzi nie tyle o to, czy

utrzymywać gimnazja wobec rosnących nierówności społecznych jako antidotum na inegalitaryzm edukacyjny, ile o odpowiedź na pytanie bardziej zasadnicze. Pytanie, czy reformy oświaty, bez względu na ich treść, same w sobie mogą zmienić przestrzeń edukacyjną współczesnej Polski.

Powołany wcześniej Z. Sawiński podaje, że prowadzone na świecie badania świadczą o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych, przez co wiele reform i interwencji nie wykazuje widocznych skutków w zakresie wyrównywania szans dzieci o różnym pochodzeniu[3]. Tak więc reformy oświatowe wcale nie muszą prowadzić do spadku nierówności w edukacji. Należy to podkreślić, ponieważ z rządowego uzasadnienia projektu reformy oświatowej wynika, że podstawową przesłanką, dla której ją podjęto, jest przeświadczenie dokładnie odwrotne[4].

Warto więc raz jeszcze powołać się na ustalenia Z. Sawińskiego. Stwierdza on, że wyniki badania PISA (Programme for International Student Assessment) z lat 2000–2012 rzeczywiście nie pokazały, iż reforma gimnazjalna przyczyniła się do zmniejszenia nierówności w polskiej edukacji. W okresie funkcjonowania gimnazjów znaczenie pochodzenia społecznego dla osiągnięć uczniów utrzymywało się na podobnym poziomie jak przed reformą. Z drugiej jednak strony badanie PISA nie dostarczało przekonujących dowodów na zmniejszenie się wpływu pochodzenia na wybór szkoły średniej[5]. Wskazywałam na to wielokrotnie w tej pracy, przytaczając własne ustalenia dla regionu kaliskiego.

Wniosek o stabilnym charakterze nierówności w polskich szkołach jest zresztą zgodny z wynikami prowadzonych na świecie badań. Podkreśla się w nich ważną rolę szkoły w utrzymaniu norm i hierarchii stratyfikacyjnych. Zarówno moje badania, jak i ustalenia innych badaczy dostarczają wielu argumentów o pozaedukacyjnych źródłach nierówności szkolnych. Wynika z nich, że możliwości ich korygowania za pomocą reform oświatowych są niewielkie. Podejmując w roku 2016 kolejną reformę oświatową,

Ministerstwo Edukacji Narodowej wyniki i wnioski z badań nad rezultatami wcześniejszych reform potraktowało zatem wybiórczo, jeśli wręcz ich nie zlekceważyło.

Niemniej, ocena, że reforma gimnazjalna z roku 1999 nie zmniejszyła nierówności w polskiej edukacji, obserwowane zaś w Polsce różnicowanie się gimnazjów doprowadziło nawet do ich wzrostu, jest zbyt kategoryczna[6]. Zwraca na to uwagę m.in. M. Sitek[7]. Jego zdaniem dane PISA wymagają powtórnej analizy. Miałaby ona pokazać, że zmiany w nierównościach edukacyjnych między rokiem 2000 a 2012 należy badać w szerszym aspekcie niż tylko siła związku między wynikami osiąganymi przez piętnastolatków a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin, jak zrobił to Z. Sawiński. Ich reinterpretacja pokazuje bowiem, że:

- zmniejszyło się zróżnicowanie wyników w nauce, co było przede wszystkim zasługą poprawy wyników najsłabszych uczniów;
- zmniejszyły się różnice między uczniami o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym;
- zmniejszył się wpływ pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej; wpływ ten jest w dużej mierze bezpośredni, nie kształtują jego poziomu osiągnięcia edukacyjne uczniów[8].

Inną jeszcze kwestią, którą należałoby tutaj zasygnalizować, jest ewentualny wpływ kolejnej reformy oświatowej, tj. z 14 grudnia 2016 roku, na rozwój sieci szkolnej. Jeśli bowiem szukać dla niej racjonalnego uzasadnienia, zagadnienia tego nie sposób pominąć. W prognozowaniu tego wpływu pomocne mogą być wyniki badań nad rezultatami, które przyniosła w tym zakresie poprzednia reforma, tj. z roku 1999. Trudno bowiem oczekiwać, aby wyniki obecne mogły – wobec wskazywanych wyżej uwarunkowań społeczno-ekonomicznych – spektakularnie od nich odbiegać.

Przypomnę zatem w tym miejscu, że w moich badaniach ustaliłam, iż reforma oświatowa z roku 1999 nie wpłynęła na

rozwój sieci szkolnej w regionie kaliskim. Była ona słabo rozwinięta tak przed, jak po reformie oświaty z roku 1999. Można prognozować, że również obecna reforma nie zmieni takiego stanu rzeczy, nie zmieniła się bowiem sytuacja społeczno-ekonomiczna w regionie. Środowiskowo-ekonomiczne bariery szkolne będą się zatem nadal utrzymywać. Po reformie oświatowej z roku 1999 liczba szkół licealnych w roku 2001 zmniejszyła się o 28,57%, by w następnych dwóch latach zatrzymać się na tym poziomie. W tym samym okresie zwiększyła się liczebność zasadniczych szkół zawodowych oraz zespołów szkół (odpowiednio o 18,18% oraz 50%). Takie zmiany ilościowe w poszczególnych typach szkół wskazują więc na to, że reforma oświatowa z 1999 roku miała charakter strukturalny. Nie przyniosła ona zwiększenia bezwzględnej liczby szkół istniejących dotychczas, a tylko zmieniła ich rodzaje. Jest bardzo prawdopodobne, że wyniki reformy z roku 2016 będą podobne.

Spadek liczby szkół średnich o charakterze ogólnokształcącym na terenie Kalisza może być jednak rezultatem pauperyzacji oświaty, wynikającej z ogólnej degradacji wielu środowisk regionu, zwłaszcza wiejskich. Jak pokazuje analiza dokumentów oświatowych, jej skutkiem jest koncentracja sieci szkolnej w najlepiej rozwiniętych lokalnych środowiskach regionu, przy jednoczesnym zatrzymaniu rozwoju sieci szkolnej w środowiskach słabo rozwijających się, zwłaszcza wiejskich.

Nadal, tj. w roku 2017, standardem jest, że każda z badanych kaliskich wsi ma jedną szkołę podstawową, do której w wyniku reformy oświatowej z roku 1999 dołączono gimnazjum. Problem selekcji szkolnych zaczyna się więc na progu przejścia z gimnazjum do szkoły średniej. Szkół średnich w większości wsi kaliskich oraz regionie do nich przyległym brak, słabo rozwinięta sieć komunikacyjna poważnie utrudnia zaś dojazd do szkół zewnętrznych (wyjątek stanowiły tu wsie Opatówek i Lisków, w których istnieją liceum ogólnokształcące i technikum).

Niemniej we wcześniejszych fragmentach pracy wielokrotnie wskazywałam, że po reformie oświatowej z roku 1999 dostępność do oświaty na pierwszym i drugim progu selekcji szkolnej, tj. przy

przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum, w samym Kaliszu nieco wzrosła. Wobec trudnej sytuacji ekonomicznej w większości środowisk lokalnych regionu trudno oczekiwać, aby kolejna reforma oświatowa, tj. z roku 2016, mogła wskazany wyżej stan sieci szkolnej regionu jakoś bardziej zasadniczo zmienić.

Warto więc w tym miejscu podjąć próbę prognozy przebiegu jej aplikacji w Kaliszu w roku 2017. Z przeanalizowanych przez mnie dokumentów oświatowych Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza[9] wynika, że przygotował on już projekt uchwały Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego. Jeśli w takim kształcie zaakceptują go radni, uczniów, rodziców i nauczycieli czekają spore zmiany. Będą one skutkiem najnowszej reformy szkolnej, która zakłada likwidację gimnazjów na rzecz ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum.

Tak więc wygaszanie gimnazjów rozpoczęło się we wrześniu 2017 roku. Problem stanowi to, że po roku 1999 były one sukcesywnie oddzielane od szkół podstawowych. Po wielu latach niemało spośród nich ma odrębne siedziby. Ich utworzenie związane było z wydatkowaniem przez miasto znacznych środków finansowych. Reforma ustroju szkolnego w jakimś sensie środki te zmarnuje. Powstaje np. problem, co zrobić z budynkami zajmowanymi przez szkoły gimnazjalne. Planuje się rozwiązać go w ten sposób, że niektóre z nich zostaną przekazane szkołom podstawowym i połączone z ich budynkami, na bazie innych powstaną zaś nowe placówki. Proces takiej reorganizacji infrastruktury szkolnej będzie więc zakładał działania odwrotne do poczynań po roku 1999, opisywanych w części referującej wyniki moich badań nad sposobem wdrażania reformy szkolnej z roku 1999. Powtórzy też zapewne wiele jego błędów.

Przykładem takiego rozwiązania jest Gimnazjum nr 1 w dzielnicy Majków, które funkcjonuje w tym samym budynku, co szkoła podstawowa. Obie szkoły zostaną ze sobą połączone i staną się Szkołą Podstawową nr 2. Zwiększy to jednocześnie obwód szkoły, tak więc może pojawić się sygnalizowany

wielokrotnie w pracy problem odległości, którą będą mieli do pokonania uczniowie w drodze do szkoły. Wzrost jego znaczenia dobrze obrazuje propozycja Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, aby Gimnazjum nr 2 przy ul. Ciasnej 16 przekształcić w Szkołę Podstawową nr 3. Obwód tej szkoły zostanie utworzony z części dotychczasowych obwodów Szkoły Podstawowej nr 12 i Szkoły Podstawowej nr 16. Łatwo zauważyć, że powiększy się on, co może utrudnić dostęp do nowej szkoły.

Podobnie będzie z Gimnazjum nr 3 mieszczącym się przy ul. Teatralnej 3. Zostanie ono włączone do Szkoły Podstawowej nr 16, która od roku szkolnego 2019/2020 będzie funkcjonować w jednym budynku przy ul. Fabrycznej. Do tego czasu klasy gimnazjalne i nowe klasy siódme i ósme będą jednak kontynuować naukę w budynku przy ul. Teatralnej. Można sobie wyobrazić zamieszanie związane np. z codziennym przemieszczaniem się nauczycieli, a zapewne i części uczniów.

Z kolei Gimnazjum nr 4, znajdujące się przy ul. Polnej 17, zostanie przekształcone w Szkołę Podstawową nr 4. Nowy obwód szkolny zostanie utworzony z części dotychczasowych obwodów aż czterech szkół podstawowych, tj. o numerach: 7, 8, 14 i 16. Z pewnością nie ułatwi to dzieciom z tego rejonu dostępu do szkoły, raczej go utrudni wskutek wydłużenia drogi do niej.

Ogólnie można ocenić, że w związku z nową mapą oświatową Kalisza od września 2017 roku zmienią się obwody większości szkół podstawowych. Dla przykładu według propozycji Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza obwód Szkoły Podstawowej nr 3 powiększony zostanie o ulice z obwodu Szkoły Podstawowej nr 16 (Kazimierzowska, Kadecka do ul. Łaziennej) oraz z obwodu Szkoły Podstawowej nr 12 (obszar między ul. Złotą, al. Wojska Polskiego oraz ul. Wodną). Warto zauważyć, że poza wydłużeniem drogi uczniów do szkoły skutkować to będzie koniecznością zmiany przez nich dotychczasowego środowiska szkolnego, a także w pewnym stopniu także wychowawczego. Wątpliwe więc jest, że tego rodzaju manipulacje obwodami szkolnymi spotkają się z szerszą aprobatą uczniów i rodziców. W związku z tym przypomnieć należy, że jednym z oficjalnych argumentów

przemawiających za likwidacją gimnazjów była konieczność zmiany tych środowisk przy przechodzeniu do nich ze szkoły podstawowej. Jak widać, historia może się powtórzyć, co dowodzić będzie, że z dotychczasowych, niekorzystnych w tym zakresie doświadczeń nie wyciągnięto wniosków.

Jeśli odnieść wyniki moich wcześniejszych badań nad sposobem i przebiegiem aplikacji reformy szkolnej z roku 1999 do reformy z roku 2016, to wypada stwierdzić, że stanie ona wobec takich problemów strukturalno-technicznych, jak:

- słabe wyposażenie szkół;
- brak wystarczającej liczby sal lekcyjnych;
- dekapitalizacja pomieszczeń;
- uboga oferta w zakresie zajęć pozaszkolnych.

Naiwnością byłoby oczekiwać, że likwidacja gimnazjów i powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej problemy te rozwiążą. Czynniki te występowały, występują i zapewne nadal będą występować, szczególnie w środowiskach wiejskich regionu. Są to nadal poważne bariery dostępu do oświaty. Kolejna reforma szkolna sama w sobie ich nie usunie.

Powyższe uwagi sformułowane w odniesieniu do regionu kaliskiego potwierdzają także wyniki innych badań[10]. Warto podać, że w latach 2007–2013 ogólna liczba szkół podstawowych w Polsce spadła, przy czym najbardziej w gminach typowo wiejskich, mieszanych rolniczych i popegeerowskich. Było to związane z tym, że we wszystkich typach gmin nastąpił jednocześnie wzrost liczby gimnazjów, przy czym najszybszy był w gminach przemysłowych, popegeerowskich i mieszanych rolniczych, najwolniejszy zaś w miastach na prawach powiatu.

Ogólnie więc w miastach, zarówno tych na prawach powiatu, jak i poza ich obszarem, łączna liczba szkół była stabilna, a nawet wzrosła. Niemniej wśród szkół podstawowych zdecydowanie dominowały szkoły gminne. Pozostał jednak problem dojazdu uczniów do szkół poza gminą zameldowania, przede wszystkim do miast. Można prognozować, że nie rozwiąże go także obecna reforma szkolna. Co najwyżej odsunie go w czasie o dwa lata

(zamiast po szóstej klasie uczeń stanie przed problemem zmiany szkoły i jej środowiska po klasie ósmej). Wypada jednak zauważyć, że zdaniem J. Hercińskiego i A. Sobotki sieć gimnazjów przed rokiem 2016 była bardziej racjonalna niż sieć szkół podstawowych. Racjonalność ta została zachowana w latach 1999–2016 mimo znaczącego spadku średniej wielkości gimnazjum[11]. Nasuwa się zatem pytanie, czy racjonalna będzie tworzona sieć nowych szkół średnich, która gimnazja zastąpi. Pokaże to czas, już dziś jednak można mieć pewne co do tego obawy. Sposób zarządzania oświatą nie zmieni się bowiem z dnia na dzień wskutek takiej czy innej deklaracji bądź woli politycznej. Wymaga on bowiem szerszej zmiany społecznej, na co wskazywał powoływany przeze mnie we wcześniejszych częściach tej pracy P. Bourdieu.

Jak wynika z moich badań, omawianych w poprzednich częściach pracy, jednym z najważniejszych problemów był oportunizm w tworzeniu gimnazjów, a więc w zarządzaniu siecią szkolną. Omawiając ich wyniki, wskazywałam, że gimnazja powstawały często na bazie szkół podstawowych, a także w połączeniu z nimi. Moje ustalenia potwierdzają także J. Herczyński i A. Sobotka. Według nich po 16 latach funkcjonowania nowego rodzaju szkoły wykształciły się cztery typy ustrojowe gimnazjum: gimnazjum samodzielne, gimnazjum zbiorcze w zespole ze szkołą podstawową, gimnazjum w zespole ze wspólnoobwodową szkołą podstawową oraz gimnazjum ze szkołą ponadgimnazjalną[12]. Wyniki różnych badań, w tym także moich, uwzględniających przestrzenne zróżnicowanie występowania poszczególnych modeli pokazują, że dominującym typem są gimnazja niesamodzielne[13]. Jak wynika z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, na obecnie istniejące 7443 gimnazja takich jest ponad 5500 (przy szkołach podstawowych lub średnich)[14]. W jakimś stopniu ułatwi to zapewne strukturalne scalenie w jednolitą ośmioletnią szkołę podstawową. Postawić jednak warto pytanie o to, co się stanie z gimnazjami samodzielnymi, a także ze szkołami średnimi innymi niż gimnazja wchodzącymi w skład dotychczasowych zespołów

szkół. Czy w ich restrukturyzacji nie uwidoczni się po raz kolejny wskazywany wielokrotnie przeze mnie oportunizm? Czy idea obecnej reformy szkolnej nie zostanie wypaczona niezbyt fortunnym procesem jej aplikacji, tak jak stało się to w przypadku reformy szkolnej z roku 1999?

Nie bez znaczenia jest to, na co zwraca uwagę m.in. M. Sitek. Wyciągając wnioski z polskich badań nad wpływem reformy oświatowej na nierówności edukacyjne, stawia on ogólniejszy wniosek, że relacje między reformą gimnazjalną a nierównościami edukacyjnymi były bardzo złożone, toteż trudno byłoby wyjaśniać je za pomocą uproszczonego, dwubiegunowego schematu przyczynowo-skutkowego[15]. Ważnym czynnikiem, a przy tym niezależnym od zmian w polityce edukacyjnej, są bowiem szeroko rozumiane zmiany społeczne. Wiele badań wskazuje także na znaczenie dla rozwoju fizycznego, poznawczego i społeczno-emocjonalnego dzieci uwarunkowań rodzinnych, które są współzależne i oddziałują na rozwój poznawczy. W latach dziewięćdziesiątych zwiększały się nierówności dochodowe, różnicowały się też inne wymiary funkcjonowania gospodarstw domowych[16]. Trudno byłoby udowodnić, że czynniki te obecnie przestały mieć znaczenie. Zarzut stosowania dwubiegunowego schematu pokazującego wpływ reformy oświatowej z roku 1999 na kompensowanie nierówności edukacyjnych jest zatem podstawowym zarzutem wobec sposobu interpretacji wyników badań w tym zakresie, jaki stosuje w swoich analizach Ministerstwo Edukacji Narodowej, uzasadniając potrzebę kolejnej reformy szkolnej. Swoją argumentację na jej rzecz wywodzi co prawda z badań Z. Sawińskiego, jednak znacząco wypacza ich wyniki. Widać to wyraźnie już przy pobieżnej chociażby analizie treści rządowego uzasadnienia reformy oświatowej z roku 2016. Warto więc podjąć w tym miejscu polemikę z jego tezami.

Uzasadnienie to liczy 44 strony. Można więc przyjąć, że jest ono bardzo obszerne, i oczekiwać, iż zawiera solidną argumentację na rzecz reformy. Tak jednak nie jest. Świadczą o tym układ i zawartość dokumentu. Otwierają go uwagi na temat potrzeby i

celu wydania nowej ustawy (s. 1–5). Po nich pojawia się ogólnikowy punkt 1 pt. *Wzmocnienie roli szkoły w budowaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie* (s. 5–6), następnie punkty omawiające kwestie szczegółowe, jednak bez uzasadnienia, dlaczego przyjęto taki właśnie ich kształt. Dla przykładu pkt 2 ma tytuł *Zmiany w kształceniu specjalnym* (s. 6–8). Ogranicza się on do formalnego wyliczenia tych zmian. Podobny charakter mają kolejne fragmenty uzasadnienia. Poświęcone są wskazaniu zmian w kształceniu zawodowym (s. 8–10), wprowadzeniu nowych poziomów wykształcenia (s. 10–
–11), propozycjom w zakresie organizacji szkół dla dorosłych (s. 11–12). W następnych punktach podobnie prezentuje się zagadnienie wprowadzenia i organizacji oddziału przygotowawczego (pkt 4), zmian w przekazywaniu przez jednostki samorządu terytorialnego w drodze umowy szkół publicznych do prowadzenia innym podmiotom (pkt 5), a także wielu innych kwestii szczegółowych (np. program wychowawczo-profilaktyczny, wychowanie fizyczne).

Odnotować należy, że sygnalizowany przez mnie wielokrotnie problem dowozu dzieci do szkół uregulowano jedynie częściowo (por. *Dowóz*, art. 39 projektu ustawy). Z omawianego uzasadnienia wynika bowiem, że dostrzeżono w nim jedynie problem dowozu dzieci najmłodszych i niepełnosprawnych. Świadczą o tym poniższe fragmenty:

> [...] droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać:
> 1) 3 km – w przypadku uczniów klas I–IV szkół podstawowych;
> 2) 4 km – w przypadku uczniów klas V–VIII szkół podstawowych;
> jeżeli droga przekracza [...], obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dziecka albo zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

I dalej:

> [...] zaproponowano doprecyzowanie art. 39 ust. 4 pkt 1, wskazując że zapewnienie uczniom niepełnosprawnym, których kształcenie i wychowanie odbywa się na podstawie art. 127, bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej, a uczniom z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym także do najbliższej szkoły ponadpodstawowej, rozciąga się do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy 21 rok życia.

Przypomnieć należy, że we wcześniejszej ustawie oświatowej, tj. z roku 1999, również wskazano na obowiązek zapewnienia dowozu dla dzieci. Moje badania pokazały jednak, że niewiele gmin się z niego wywiązało. Wynika z tego wniosek, że sama regulacja ustawowa jest w tym zakresie niewystarczająca. W praktyce decydujący staje się sposób wykonania postanowień normatywnych. Warto na to także obecnie zwrócić uwagę, jak wskazywałam bowiem w pracy, warunki cywilizacyjne i społeczne w wielu regionach Polski w ostatnich kilkunastu latach niewiele się zmieniły. Dotyczy to m.in. lokalnej sieci dróg, rozbudowy lokalnego transportu oraz skromnych, jak wskazywałam wcześniej, środków, którymi on dysponuje.

Zauważyć jeszcze trzeba, że zmianom dotyczącym podstawy programowej i ramowych planów nauczania (art. 4 pkt 21, art. 47 ust. 1 pkt 1 i pkt 3 projektu) poświęcono jeden punkt o objętości jednej strony (s. 15).

W opisanym wyżej układzie analizowanego dokumentu kluczowe dla argumentacji uzasadniającej reformę oświatową z roku 2016 jest więc pierwszych pięć stron. Na nich to skoncentruję się w dalszej części tego rozdziału. Potrzebę i cel wydania nowej ustawy uzasadniono zatem następująco (s. 1):

> [...] obowiązująca od 1991 r. ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty była jedną z najczęściej nowelizowanych ustaw. Liczne, a przy tym obszerne nowelizacje, wprowadzające obok zmian w samej ustawie wiele regulacji epizodycznych i przejściowych, spowodowały brak przejrzystości i tym samym czytelności tego podstawowego dla funkcjonowania oświaty polskiej aktu prawnego. Na potrzebę przygotowania i uchwalenia nowego aktu ustawowego o

> znaczeniu systemowym w obszarze oświaty wskazywano już w latach ubiegłych. Jednak dotychczas nie podjęto żadnych prac legislacyjnych w tym kierunku.

Jak zatem widać, są to sformułowania ogólnikowe, odwołujące się do konieczności usunięcia bliżej nieokreślonych mankamentów ustawy z roku 1991. W powyższym fragmencie uzasadnienia nie wspomina się jednak o tym, że nowy ustrój szkolny wprowadziła nie ustawa z roku 1991, ale Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty[17].

Zgodzić się należy z tym fragmentem uzasadnienia, w którym podano, że najważniejszą zmianą w stosunku do obowiązującego stanu prawnego są zawarte w projektowanej ustawie rozwiązania dotyczące nowego ustroju szkolnego oraz związanych z tym modyfikacji w organizacji i funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych. Przewiduje się także zmiany systemowe w wybranych obszarach oświaty wzmacniające i uzupełniające zmiany ustroju szkolnego (s. 1). Oczekiwać zatem należałoby przywołania solidnej argumentacji za tym, że wprowadzenie nowych rozwiązań było konieczne, a także uzasadnione wynikami badań -naukowych.

Argumentację na rzecz zmian powołano na s. 2–4. Warto poświęcić jej nieco uwagi, dobrze oddaje ona bowiem manipulowanie wynikami badań. Wskazuje na to m.in. M. Herbst w tekście pt. *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*[18]. Oceniając rządowe uzasadnienie projektu reformy oświatowej, pisze on, że

> [...] w uzasadnieniu projektu wymienia się kilka argumentów [...] i przywołuje się artykuły naukowe mające przemawiać za reformą ustroju szkolnego. Czytelnik może odnieść wrażenie, że środowisko naukowe popiera proponowane zmiany albo ma wpływ na ich kształt. Ani jedno, ani drugie nie jest prawdą. Co więcej, sposób wykorzystania wyników badań w uzasadnieniu projektu ustawy jest manipulacją, która godzi w wiarygodność Ministerstwa Edukacji Narodowej, zainteresowanych badaczy, a przede wszystkim w dobro interesariuszy planowanych przedsięwzięć.

Należy zatem podać, że chodzi tu o cytowany już artykuł Z. Sawińskiego pt. *Gimnazja wobec nierówności społecznych*[19]. Opierając się na zawartych w nim tezach, autorzy uzasadnienia piszą, że jeśli nierówności w edukacji rozumieć tylko jako powiązania efektów kształcenia ze statusem społeczno-ekonomicznym domu rodzinnego uczniów, to wyniki badania PISA[20] z lat 2000–2012 nie dają podstaw do twierdzenia, iż wprowadzona w 1999 roku reforma przyczyniła się do osłabienia tych powiązań[21]. Niemniej Ministerstwo Edukacji Narodowej podzieliło jednocześnie przeciwny pogląd innego badacza, tj. M. Sitka. Zgodnie z nim między rokiem 2000 a 2012 w większym stopniu poprawiły się wyniki uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym niż wyniki uczniów o wysokim statusie[22].

Oceniając taką logikę uzasadnienia projektu ustawy oświatowej z roku 2016, należy zgodzić się z M. Herbstem, że argumentacja Ministerstwa Edukacji Narodowej w ogóle nie uwzględnia faktu, iż wpływ gimnazjum na osiągnięcia uczniów ma złożony charakter i jest wypadkową co najmniej dwóch głównych elementów reformy gimnazjalnej:

- wydłużenia kształcenia ogólnego dla wszystkich uczniów z ośmiu do dziewięciu lat, co oznacza opóźnienie selekcji uczniów do szkół zawodowych i ogólnokształcących;
- przenoszenia uczniów po sześciu klasach szkoły podstawowej do nowego środowiska, co wiąże się zarówno z pozytywnymi bodźcami, jak i z rozmaitymi utrudnieniami w życiu uczniów i szkół[23].

Zauważyć przy tym warto, że uzasadnienie projektu ustawy koncentruje się na drugim z tych aspektów, przy czym korzyści ze stabilności i jednorodności środowiska szkolnego miałyby przemawiać za powrotem do modelu ośmioklasowej szkoły podstawowej. W związku z tym wypada przypomnieć, że z moich badań nad sytuacją w tym zakresie w regionie kaliskim wynika, iż po reformie oświatowej z roku 1999 gimnazja tworzono bardzo często na wcześniejszej bazie lokalowo-technicznej ośmioklasowej

szkoły podstawowej, tak więc znajdowały się one w tym samym miejscu i budynku, co szkoła sześcioletnia. Zwraca uwagę także to, że autorzy uzasadnienia ignorują fakt, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej skraca czas kształcenia ogólnego z dziewięciu do ośmiu lat. Podkreślić zatem trzeba, że większość badaczy wskazuje na korzystne skutki wydłużania kształcenia ogólnego, szczególnie w przypadku uczniów słabszych. Według M. Jakubowskiego i H.A Patrinosa korzystny wpływ reformy gimnazjalnej z roku 1999 na wyniki polskich uczniów w badaniach PISA polegał w dużej mierze na opóźnieniu podziału rocznika na różne typy szkół i zwiększeniu liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów[24].

Należy wreszcie zauważyć, że dotychczas zagadnienie wpływu polskiej reformy edukacji z 1999 roku na wyniki osiągane przez uczniów nie zostało gruntowniej zweryfikowane empirycznie. Tak więc fragmenty rządowego uzasadnienia kolejnej reformy oświatowej, w których powołano się właśnie na słabe wyniki nauczania, oparte są w dużej mierze na przypuszczeniach.

Szkoda zatem, że uszły uwadze autorom uzasadnienia ustaleń dwóch węgierskich badaczy, L.F. Druckera i D. Horna, na które powołuje się M. Herbst. Wynika z nich, że reforma gimnazjalna w Polsce zwiększyła szanse absolwentów na znalezienie pracy oraz wpłynęła na wzrost ich wynagrodzeń. Rezultaty te wystąpiły szczególnie w grupie uczniów osiągających najsłabsze wyniki edukacyjne[25].

W innym miejscu uzasadnienia projektu reformy oświatowej z roku 2016 Ministerstwo Edukacji Narodowej podnosi argument o wpływie homogeniczności szkoły na sukces dydaktyczny. Rzeczywiście, związek taki istnieje, na co wskazują m.in. badania J. Herczyńskiego i A. Sobotki, na które powołano się w uzasadnieniu. Według nich uwidacznia się duże zróżnicowanie modeli ustrojowych gimnazjów po reformie z roku 1999, tj. od „zbiorczego", w którym spotykają się absolwenci kilku lub kilkunastu szkół podstawowych, do takiego, w którym kształcą się absolwenci tylko jednej szkoły podstawowej. Średni przyrost

umiejętności uczniów w takich homogenicznych gimnazjach jest wyższy w porównaniu z tymi, które przyjmują uczniów z różnych szkół podstawowych.

Niemniej ocenić wypada, że w uzasadnieniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z ustaleń J. Herczyńskiego i A. Sobotki wyciągnięto błędne wnioski[26]. Chodzi zwłaszcza o przyjęcie, że wskazany wyżej średni przyrost umiejętności jest najważniejszym argumentem za przywróceniem ośmioklasowej szkoły podstawowej.

Według M. Herbsta nawet jeśli obecnie uczniowie w jednolitych szkołach robią większe postępy niż w społecznie zróżnicowanych, to jeszcze nie upoważnia to do wniosku, że dzieci ze zróżnicowanych gimnazjów uczyłyby się lepiej, gdyby zostały dłużej w szkole podstawowej zamiast przechodzić do gimnazjum. Choćby dlatego, że te homogeniczne gimnazja, będące *de facto* przedłużeniem szkół podstawowych, nie powstają losowo, ale w konkretnych, niezbadanych dotąd szczegółowo okolicznościach. Może np. tam, gdzie władze samorządowe widzą dobre warunki do nauki i gdzie pracują dobrzy nauczyciele? Może częściej w regionach, w których w ogóle szkoły osiągają lepsze wyniki? Badań w tym zakresie jednak nie prowadzono. Uzasadnia to wniosek, że decyzja rewolucjonizująca system edukacji w Polsce podejmowana jest na podstawie argumentacji powierzchownej, a więc „na wyczucie". Wbrew sformułowaniom i wnioskom prezentowanym w uzasadnieniu rządowego projektu reformy oświatowej żaden z autorów, których wyżej cytowałam, nie optował za zlikwidowaniem gimnazjów. Przeciwnie, trzech z nich, obok 80 innych naukowców, podpisało się pod protestem badaczy edukacji przeciwko planom ministerstwa. Jest to spektakularny dowód na to, że działania Ministerstwa Edukacji Narodowej, wbrew tezom oficjalnego ich uzasadnienia, nie mają oparcia w badaniach naukowych nad funkcjonowaniem i rezultatami nauki w polskich gimnazjach, chociaż trudno zaprzeczyć, że badania te wskazują na różne słabości modelu gimnazjalnego w jego obecnej formie. Pragnę więc zwrócić uwagę, że wnioski z badań można

było wykorzystać do poprawy sposobu i zasad funkcjonowania gimnazjów. System gimnazjalny jest bardzo młody, tak więc ciągle jeszcze się kształtuje. Trudno zatem akceptować to, że Ministerstwo Edukacji Narodowej zamiast doprowadzić ten proces do końca, zainwestować środki w sfinalizowanie reformy gimnazjalnej, obecnie ją niweczy.

Analiza wyników badań nad realizacją i rezultatami reformy oświatowej z roku 1999 w regionie kaliskim pokazuje, że kluczowym problemem była nie tyle merytoryczna zasadność wprowadzonych przez nią zmian strukturalnych, a więc ustroju szkolnego, ile oportunizm w ich realizacji. Na jakiej zatem podstawie można przyjąć, że obecnie sposób ten będzie inny, tym bardziej że – jak wielokrotnie wskazywałam w mojej pracy – utrzymuje się, a nawet pogłębia w Polsce proces rozwarstwienia społecznego oraz różnicowania ekonomicznych warunków egzystencji poszczególnych grup społeczeństwa i różnych środowisk? Przecież z powoływanych w pracy badań i ustaleń wynika, że nierówności oświatowe, a więc w dostępie do szkoły, zwłaszcza dobrej, są generowane w dużej, jeśli nie w decydującej mierze przez nierówności społeczne. Czy można zatem zakładać, że na rezultaty kolejnej reformy oświatowej nie będą one miały wpływu? Z czego miałoby to wynikać?

W uzupełnieniu uwag sformułowanych wyżej, koncentrujących się na manipulacyjnym wykorzystaniu wyników badań naukowych w uzasadnieniu rządowego projektu reformy oświatowej z roku 2016, pragnę jeszcze przytoczyć opinię powoływanego wcześniej Z. Sawińskiego. To na jego artykule opiera się oficjalna argumentacja w tym uzasadnieniu. Opinię tę wyraził on w rozmowie z J. Suchecką pt. *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybyło*[27]. Na stwierdzenie, że jego artykuł *Gimnazja wobec nierówności społecznych*[28] stał się dla minister edukacji A. Zalewskiej argumentem za likwidacją gimnazjów, powiedział tak:

> [...] kiedy człowiek zajmuje się nauką, nie powinien przejmować się politykami. Nie przejmowałem się więc. Nie było tam rekomendacji dla likwidacji gimnazjów.

I dalej:

> [...] całkowicie muszę zgodzić się z badaczami, którzy krytykują Ministerstwo Edukacji Narodowej za to, że z wyników badań korzysta wybiórczo.

W związku z tym wypada zauważyć, że – jak wielokrotnie wskazywałam w pracy – nierówności społeczne były, są i będą. Nikt bowiem nie zabroni bogatym rodzicom inwestowania w swoje dzieci, starań o dostęp do lepszej szkoły. Szkoła sama w sobie, obojętnie, jaki byłby jej ustrój, nie jest w stanie tego zmienić. Jak wynika z powoływanych w tej pracy badań, nie tylko zresztą moich, najtrudniejsza jest likwidacja selekcji szkolnych związanych ze zróżnicowanymi warunkami życia w różnych środowiskach współczesnej Polski. Różnice w dostępie do szkoły, a więc w szansach edukacyjnych, zależą od zróżnicowania terytorialnego i środowiskowego, warunków życia w środowiskach lokalnych, a nie od ciągłych reform oświaty. Wskazywałam na to wielokrotnie we wcześniejszych fragmentach pracy. W niektórych środowiskach kaliskich warunki życia były gorsze, w innych lepsze. Utworzenie gimnazjów ich nie zmieniło i likwidacja tego typu szkół zapewne także ich nie zmieni. Z takiego punktu widzenia kolejna reforma oświatowa wydaje się mało racjonalna. Warto zatem na koniec opisać polityczny spór, który uwidocznił się wokół reformy, jak również przeanalizować społeczną jej percepcję. Spór ten oraz społeczny niepokój wokół założeń reformy oświatowej z roku 2016 dobrze obrazują zarówno interpelacje poselskie do minister edukacji narodowej A. Zalewskiej, jak i odpowiedzi na nie. Należy pokrótce je omówić.

Jako pierwszą wypada wskazać interpelację nr 1145 w sprawie planowanej zmiany w ustawie o systemie oświaty dotyczącej likwidacji gimnazjów, zgłoszoną przez posłankę A. Młyńczak[29] 16 lutego 2016 roku. Jej zdaniem likwidacja gimnazjów negatywnie wpłynie na system polskiej oświaty oraz wprowadzi ogromne zawirowania w obszarze edukacji dzieci i młodzieży. Konsekwencje tego poniosą przede wszystkim uczniowie i ich rodzice, samorządy

oraz polska nauka. Podaje ona, że międzynarodowe badania PISA przeprowadzane przez OECD wskazują jasno, że od czasu wprowadzenia gimnazjów nastąpił imponujący wzrost poziomu wiedzy i umiejętności polskich 15-latków. Polscy gimnazjaliści mają jeden z najwyższych poziomów kompetencji w Europie, dzięki czemu Polska znajduje się w czołówce krajów europejskich pod względem rezultatów osiąganych przez uczniów. Wynika z tego, że gimnazja działają coraz lepiej. Nie można niszczyć systemu w fazie pozytywnego rozwoju. Trójszczeblowy system edukacji istnieje w większości krajów europejskich i dobrze się sprawdza. Nie powinniśmy się cofać do rozwiązań z przeszłości bez logicznego uzasadnienia propozycji Ministerstwa Edukacji Narodowej[30].

Autorka interpelacji powołuje się także na opinie uczniów gimnazjów. Wskazuje, że z badań tzw. Barometru Warszawskiego[31] wynika, że aż 71% z nich opowiada się za gimnazjami, a tylko 6% przeciwko. Gimnazjaliści zwracają szczególną uwagę na wprowadzenie przez rząd dużego poczucia niepewności, zamieszania i chaosu. Zwraca uwagę na to, że reforma likwidująca gimnazja zaprzepaszcza ponad 15-letni dorobek szkół w postaci projektów, programów autorskich, innowacji i doświadczeń pedagogicznych oraz podniesionych kompetencji. Zdaniem posłanki reforma zmieni funkcje, a także doprowadzi do tworzenia filii istniejących szkół podstawowych. Pociągnie to za sobą zwielokrotnienie kosztów utrzymania oświaty na poziomie szkół podstawowych w obrębie jednej gminy. W związku z tym pyta ona o to, jakie będą koszty reformy, zwłaszcza likwidacji gimnazjów. Czy uwzględnią środki wydane od roku 2000 na opracowanie i wdrożenie nowych podstaw programowych, infrastruktury oświaty, a także kształcenie nauczycieli?

W dość podobnym tonie utrzymana jest inna interpelacja, tj. z 18 listopada 2015 roku (interpelacja nr 4)[32]. Jej autorem jest M. Rząsa[33]. Zdaniem tego posła zmiany polegające na likwidacji gimnazjów i zniesieniu obowiązku szkolnego dla sześciolatków, proponowane przez obecny rząd, budzą wiele kontrowersji,

szczególnie w środowisku samorządowców, pracowników oświaty oraz rodziców. W związku z tym wskazuje on na brak całościowej strategii polityki edukacyjnej, wyliczenia kosztów wprowadzenia reformy, a także wskazania sposobów jej przeprowadzania. Nazywa on reformę „kontrrewolucją oświatową", w dużej mierze odwraca ona bowiem innowacje oświatowe ostatnich 16 lat. Ostrzega, że będzie to proces bardzo kosztowny – zarówno z punktu widzenia państwa, jak i samorządów lokalnych. Na nie bowiem spadnie ciężar zmian organizacyjnych (dostosowanie budynków, problemy kadrowe pracowników oświaty itp.). Według niego likwidacja gimnazjów wiąże się także z koniecznością napisania nowych podstaw programowych dla każdej z 12 klas. Ocenia, że będzie to duży wysiłek na kilka najbliższych lat, zarówno od strony naukowej, jak i finansowej. W związku z taką argumentacją przeciwko reformie zwraca się do minister edukacji narodowej z pytaniami:

1. Jakie są szacunkowe koszty likwidacji gimnazjów?
2. Czy i w jaki sposób resort zrekompensuje samorządom terytorialnym poniesione koszty przystosowania lub budowy nowych obiektów gimnazjalnych?

Krytycznie o reformie wypowiedział się także poseł P. Bańkowski. Likwidację gimnazjów nazwał szkodliwą pseudoreformą. Nawiązując do listu oraz informacji z Sosnowca, wskazał, że tylko tam zagrożonych utratą pracy jest 250 nauczycieli[34]. Wagę jego oceny, jak również ocen i opinii przytoczonych powyżej obniża jednak fakt, że wszyscy powołani posłowie reprezentują opozycyjny do rządu Parlamentarny Klub Platformy Obywatelskiej. Są to zatem oceny jednostronne.

W tej sytuacji należy zatem przytoczyć jeszcze treść interpelacji posłanki Parlamentarnego Klubu Partii Nowoczesna – K. Gasiuk-Pihowicz (interpelacja nr 9133 z 4 stycznia 2017 roku). Według niej w początkach 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ciągle jeszcze nie współpracowało z samorządami przy określeniu sposobu prowadzenia placówek oświatowych po reformie

oświatowej z 2016 roku. W związku z tym postawiła pytania o przyszłość, ściślej: o zasady dalszego zatrudnienia dyrektorów i nauczycieli gimnazjów, a także ministerialne dyspozycje dla samorządów co do przyszłego wykorzystania infrastruktury gimnazjów.

Jak zatem widać, zdaniem wskazanych posłów zmiany proponowane w projekcie Prawa oświatowego, zwłaszcza w odniesieniu do gimnazjów, opierają się na błędnej diagnozie problemu nierówności w dostępie do edukacji i nie doprowadzą do poprawy jakości oświaty. Uważają oni, że najlepszym rozwiązaniem byłoby wstrzymanie prac nad ustawą oraz dokonanie rzetelnej analizy i oceny sytuacji oświatowej w Polsce.

Zauważyć pragnę, że podobny wniosek sformułowali wskazani przez mnie badacze oświaty, zwłaszcza M. Sitek. Z. Sawiński, na którego badania powołuje się minister edukacji narodowej w uzasadnieniu wprowadzanej obecnie kolejnej reformy oświatowej, stwierdził też ostatnio, że

> [...] z pomocą badań nie da się dowieść bezwzględnie, że takie, czy inne rozwiązanie jest lepsze, ale ze studiowania ustrojów szkolnych w Europie wiemy, że ich zmiana powinna odbywać się rozważnie.

W tej samej rozmowie ocenił ponadto, że:

> [...] przy reformie gimnazjalnej było za mało czasu i pieniędzy. I dlatego aż połowa gimnazjów działa w zespołach z podstawówkami. Nie taka była idea [...] Gimnazja zaktywizowały rodziców. Wcześniej wielu aż do klasy VIII niespecjalnie interesowało się szkołą. Wstrząsnęły też nauczycielami. Wcześniej widzieli tę samą młodzież przez osiem lat i wiedzieli: „z tym nie da się nic zrobić", „ten sobie sam poradzi"[35].

Przedstawiony stan rzeczy prowadzi do konstatacji, że zarówno posłowie, jak i badacze edukacji zgodnie wskazali na to, iż decydujące dla powodzenia reform oświatowych są nie tyle proponowane w nich lepsze lub gorsze rozwiązania, ile sposób ich realizacji. Ten zaś nie zależy od samej idei czy koncepcji, lecz od

umiejętności współpracy przy wdrażaniu ich w życie, konsekwencji i dobrej organizacji, a zwłaszcza od posiadanych środków finansowych. Jeśli tak, to problemów, które uwidoczniły się przy wprowadzaniu reformy oświatowej z roku 1999, nie uniknie się także obecnie. Trudno bowiem zakładać, że czynniki ogólnoorganizacyjne oraz ekonomiczne i społeczne przestały być obecnie barierami w dostępie do edukacji. Na ich względną ponadczasowość wskazywałam wielokrotnie, omawiając wyniki moich badań w regionie kaliskim. Na wagę czynników okołooświatowych, tj. poza płaszczyzną czystej edukacji, wskazują również powoływani przez mnie inni jeszcze badacze selekcji szkolnych oraz szans edukacyjnych (T. Frąckowiak, Z. Kwieciński, M. Sitek, M. Herbst, L.F. Drucker, D. Horn i inni). Wypada zatem ocenić, że w analizowanym w tym rozdziale uzasadnieniu rządowego projektu reformy oświatowej z roku 2016 opinie ekspertów albo zinterpretowano dowolnie albo, co gorsza, w ogóle zignorowano. Wskazuje na to odpowiedź minister edukacji narodowej na interpelacje poselskie, wskazane powyżej. Warto więc przytoczyć oraz przeanalizować jej główne tezy i zawartą w niej argumentację na rzecz reformy, a także podjąć z nimi polemikę, wykorzystując powołane wyżej opinie ekspertów i zapytania posłów.

W powołanej odpowiedzi wskazano zatem, że jednym z celów reformy edukacji z 1999 roku było wprowadzenie do systemu oświaty nowego typu szkoły – gimnazjum. W założeniach reformy gimnazja miały służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów oraz podniesieniu jakości nauczania. Gimnazjum miało być szkołą programowo związaną z liceum ogólnokształcącym. Preferowanymi modelami ustrojowymi gimnazjum były: gimnazjum samodzielne oraz gimnazjum w zespole z liceum ogólnokształcącym – ze względu na wskazane wcześniej związki programowe i kwalifikacje kadry. Nie zalecano natomiast modelu, w którym gimnazjum funkcjonowałoby razem ze szkołą podstawową, wprowadzono ustawowe ograniczenia w tworzeniu takich zespołów. Z tym oczywiście należy się zgodzić.

Wątpliwości budzą natomiast dalsze sformułowania. I tak minister edukacji narodowej powołała się co prawda na badania J. Herczyńskiego i A. Sobotki, jednak wyciągnęła z nich nieuprawnione, błędne wnioski co do celowości utrzymania gimnazjów w ogóle. Badacze ci bowiem wskazali tylko na to, że na rynku oświatowym istnieją obecnie cztery typy gimnazjów publicznych:

- samodzielne gimnazjum;
- gimnazjum w zespole ze szkołą podstawową, do którego uczęszczają uczniowie z kilku szkół podstawowych (zbiorcze);
- gimnazjum w zespole z obwodową szkołą podstawową (szkoła dziewięcio-letnia);
- gimnazjum w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną.

Sformułowali oni następującą opinię:

> [...] po 16 latach od wprowadzenia reformy gimnazjalnej co drugie gimnazjum gminne w Polsce funkcjonuje w zespole ze szkołą podstawową. Oznacza to, że w jednym budynku uczą się dzieci od siódmego (szóstego) do szesnastego roku życia. Decyzje samorządów sprawiły, że model gimnazjum, którego najbardziej chcieli uniknąć reformatorzy, stał się modelem najczęstszym. W zespołach ze szkołami ponadgimnazjalnymi działa jedynie 6,00% gimnazjów, a liczba samodzielnych gimnazjów ciągle spada. Wykształcenie się różnych typów gimnazjów sprawiło, że polscy gimnazjaliści uczęszczają do odmiennych pod względem organizacyjnym placówek, różniących się m.in. rozpiętością wieku uczniów w szkole (7–13 lat, 13–16 lat, 13–19 lat), liczbą progów edukacyjnych, które pokonują w ramach szkoły (1 lub 2), oraz wiekiem, w którym pokonywany jest pierwszy próg edukacyjny (13 lub 16 lat)[36].

Jak zatem widać, powyższe ustalenie zostało zmanipulowane dla celów uzasadnienia reformy oświatowej z roku 2016. Wskazani badacze nie doszli bowiem do wniosku, że gimnazja należy zlikwidować. Odmienna konstatacja ministerstwa jest zatem nieuzasadniona. Nieuprawnione – w świetle wskazanych badań – jest także stwierdzenie w dalszej części odpowiedzi minister, że

> [...] wprowadzenie gimnazjów i przedłużenie o rok nauki według tego samego programu nie zaowocowało wyrównaniem osiągnięć szkolnych młodzieży z różnych środowisk. Nie można również potwierdzić, że gimnazja przyczyniły się do zmniejszenia społecznych barier w dostępie do edukacji, zmniejszenia nierówności społecznych, wyrównywania jakości nauczania.

Podobnie ocenić można inne fragmenty argumentacji w odpowiedzi minister edukacji narodowej. Dla przykładu można podać następujący:

> [...] wyniki badania PISA z lat 2000–2012 nie dają podstaw do twierdzenia, że reforma gimnazjalna przyczyniła się do zmniejszenia nierówności w polskiej edukacji. W okresie funkcjonowania gimnazjów znaczenie pochodzenia społecznego dla osiągnięć uczniów utrzymywało się na podobnym poziomie, jak przed reformą. Badania PISA nie dostarczają też przekonujących dowodów, na to, że zmniejszył się wpływ pochodzenia na wybór szkoły średniej. Gimnazja od samego początku zaczęły różnicować się na lepsze i gorsze, co uwidaczniało się szczególnie w dużych miastach (R. Dolata, A. Jasińska i M. Modzelewski, 2012[37]). Uzasadniony wydawał się niepokój, że nierówności w edukacji, nawet jeśli zostały na pewien czas przytłumione przez reformę gimnazjalną, zaczną odbudowywać się w nowej postaci[38].

Jak wskazywałam wyżej, taki uproszczony sposób interpretacji wyników badań R. Dolaty, A. Jasińskiej i M. Modzelewskiego nie upoważnia do wniosku o likwidacji gimnazjów. Ich ustalenia stanowić natomiast powinny początek odpowiedzialnej dyskusji o zaletach i wadach tego typu szkół, jak również o oportunizmie w przeprowadzaniu reformy oświatowej z roku 1999. Pokazały go wyniki moich badań w regionie kaliskim, omówione szczegółowo w części piątej mojej pracy. Warto więc wyciągnąć z nich wnioski, a także zastanowić się, czy i dlaczego obecnie miałoby być inaczej.

Podobnie uważa m.in. M. Herbst. Wskazuje on, że uzasadnienie projektu Prawa oświatowego odwołuje się do badań zespołu R. Dolaty[39]. Zdiagnozowano w nich niepokojący trend różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. Aczkolwiek jest to zjawisko

negatywne, sprzeczne z ideą reformy gimnazjalnej, to jednak badania R. Dolaty pokazały, że tendencja ta raczej nie występuje w środowisku wiejskim. To ustalenie w uzasadnieniu pominięto, co wskazuje, że jego autorzy posługują się wynikami badań wybiórczo, zniekształcając ich wymowę do osiągnięcia określonych celów politycznych. Wyniki badań R. Dolaty zalecają jedynie, aby przyjrzeć się procedurom rekrutacji do gimnazjów oraz ich rejonizacji w dużych miastach. Nie oznacza to powrotu do ośmioklasowej szkoły podstawowej.

Także wyniki moich badań prezentowane w tej pracy nie przemawiają za powrotem do opartego na takiej szkole starego (nowego?) ustroju szkolnego. Interpretuję je jako głos za dokończeniem reformy oświatowej z roku 1999, jednak bardziej racjonalnie, zgodnie z intencjami jej twórców. Wypaczenia w procesie wdrażania jej założeń, a także swoistego rodzaju pójście na łatwiznę przez samorządy środowisk lokalnych objętych moim badaniem nie mogą stanowić argumentu przeciwko reformie szkolnej jako takiej. Jest to bowiem argument zupełnie innego rodzaju, pozamerytoryczny.

Również dalsze sformułowania odpowiedzi na interpelacje poselskie budzą zastrzeżenia co do ich rzetelności. Dotyczy to np. powołania się na cyklicznie międzynarodowe badania PISA[40]. Minister edukacji narodowej wskazała bowiem, że zgodnie z oczekiwaniami znacznie zmniejszyło się zróżnicowanie wyników między szkołami (wszyscy uczniowie uczęszczali wówczas do obwodowych gimnazjów). Nastąpiła też zdecydowana poprawa średnich wyników. Wnikliwa ich analiza pokazała, że najbardziej znaczący wzrost kompetencji nastąpił u uczniów, których cechy (płeć, status społeczny rodziny, miejsce zamieszkania itd.) odpowiadały charakterystyce uczniów zasadniczych szkół zawodowych w 2000 roku. Wyniki tej grupy były istotnie wyższe niż uczniów szkół zawodowych w badaniu z roku 2000, a także wyraźnie mniej liczna była grupa uczniów o bardzo niskich rezultatach. Ta analiza wykazała, że uczniowie 15-letni, szczególnie osiągający słabsze wyniki, skorzystali na reformie,

gdyż o rok został opóźniony moment, w którym uczniowie podejmowali decyzję o wyborze nauki w różnych typach szkół (selekcja). Trudno zatem taką oficjalną ocenę uznać za argument na rzecz likwidacji gimnazjów. Nawet jeśli w kolejnych latach te pozytywne rezultaty reformy były częściowo niwelowane. Spora liczba gimnazjów w dużych miastach prowadziła bowiem selektywny nabór, co skutkowało zróżnicowaniem wyników egzaminu gimnazjalnego w różnych szkołach. Aczkolwiek zgodzić należy się z tym, że było i jest to niezgodne z założeniami reformy z roku 1999, zakładała ona bowiem, iż utworzenie obwodowych gimnazjów służyć będzie wyrównywaniu szans edukacyjnych, to jednak powołanie się tu na zależność dwubiegunową jest pewną manipulacją. Z kolei na terenach wiejskich duża część gimnazjów funkcjonowała w zespołach z jedną szkołą podstawową lub kilkoma. Wyniki egzaminów zależały więc od szeregu innych jeszcze czynników, np. środowiskowych, a nawet organizacyjnych. Badań nad takim związkiem w Polsce jednak nie prowadzono. Wskazana argumentacja ministerialna w tym zakresie jest zatem powierzchowna, tym bardziej że cechuje ją wewnętrzna logiczna sprzeczność, o czym świadczy poniższy fragment odpowiedzi:

> [...] zestawiając wyniki badania PISA z faktem wprowadzenia gimnazjum, może nasuwać się wniosek, że równolegle z wprowadzeniem w Polsce gimnazjów zanotowana została istotna poprawa wiedzy i umiejętności podstawowych 15-latków. Poprawa ta była widoczna już w pierwszych latach wprowadzania gimnazjów. Należy jednak zaznaczyć, że badanie to stwierdza jedynie współwystępowanie faktów, a nie zależności przyczynowe. W związku z tym, należy te wyniki interpretować ostrożnie. Wielu ekspertów zgadza się, że decydujące znaczenie miała zasadnicza zmiana składu próby statystycznej 15-latków między latami 2000 i 2003 spowodowana wprost przez reformę z roku 1999[41]. W roku 2000 próba ta obejmowała uczniów kilku typów ówczesnych szkół ponadpodstawowych, którzy nie byli jeszcze objęci wyżej wymienioną reformą. W porównaniach międzynarodowych zróżnicowanie osiągnięć uczniów między szkołami w Polsce, zbieżne w znacznym stopniu z różnicami między typami szkół ponadpodstawowych, było jednym z największych w obszarze OECD.

Zostawiając na uboczu dalszą polemikę z kolejnymi, podobnymi tezami odpowiedzi minister edukacji narodowej na interpelacje poselskie oraz wykazywanie, że manipuluje się w niej wynikami badań naukowych, warto przywołać jeszcze sumujący dyskusję o reformie głos M. Kaczmarczyka[42]. W odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego likwidacja gimnazjów to bardzo zły pomysł, podaje pięć najważniejszych powodów.

Po pierwsze, gimnazja podniosły umiejętności polskich uczniów. Jego zdaniem gimnazja są najmocniejszym elementem polskiej edukacji. Tak wynika ze wszystkich dostępnych badań – polskich i międzynarodowych[43].

Po wtóre, analizy Instytutu Badań Edukacyjnych zdecydowanie zaprzeczają potocznej opinii, wykorzystywanej obecnie przez polityków, że w gimnazjach jest najwięcej przemocy. Z różnych szacunków w tym zakresie wynika, że przemoc dotyka ok. 10% polskich uczniów we wszystkich typach szkół. Jak sprawdzono w badaniach HBSC w roku szkolnym 2009/2010, za ofiary dręczenia co najmniej dwa–trzy razy w miesiącu w ciągu ostatnich kilku miesięcy można było uznać 14% ogółu uczniów w wieku 11 lat, 11% wszystkich uczniów mających lat 13, wśród 15-latków zaś – 7%. Ponadto z badania „Szkoła bez przemocy" przeprowadzonego w 2011 roku wynika, że z agresją fizyczną spotkało się w szkołach podstawowych 49% uczniów, w gimnazjach 36%, w szkołach ponadgimnazjalnych zaś 18%.

Po trzecie, powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej doprowadzi do powstania zbyt dużej liczy absolwentów szkół zawodowych. We współczesnej gospodarce potrzeba jednak zdecydowanie mniej wykwalifikowanych pracowników fizycznych niż w czasach gwałtownej industrializacji. Poza tym w miarę coraz większej automatyzacji, i to nie tylko w przemyśle, lecz także usługach, będzie ich potrzeba jeszcze mniej. W związku z tym warto powołać się na kontekst historyczny i wyciągnąć z niego wnioski.

Po raz pierwszy gimnazja zlikwidowano w roku 1948, w początkowym okresie budowy Polski Ludowej. Politycy Polskiej

Zjednoczonej Partii Robotniczej uzasadniali to koniecznością szybkiego przygotowania fachowych kadr dla gospodarki, przede wszystkim zaś przemysłu, który zgłaszał zapotrzebowanie na wykwalifikowanych robotników. Było to w dużej mierze uzasadnione, w Polsce realizowano wtedy bowiem dwa wielkie plany gospodarcze: trzyletni (1947–1949), następnie sześcioletni (1950–1955). Elementem reformy edukacji w tamtym okresie była więc rozbudowa szkolnictwa zawodowego. Wprowadzono zasadnicze szkoły zawodowe, w których nauka trwała od dwóch lat do trzech i pół roku, przy czym programy nauczania przedmiotów humanistycznych i ogólnych były bardzo okrojone. Powstały jednak technika o pięcioletnim cyklu nauki, w którym położono nacisk na zawodowe kształcenie, ponadto licea zawodowe zorientowane na przygotowanie absolwentów bezpośrednio do pracy zawodowej. Model z przeszłości, w której warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne były zupełnie inne, nie pasuje już jednak do aktualnych realiów. I pasował nie będzie, ponieważ w nowoczesnych fabrykach wprowadzono zautomatyzowane linie produkcyjne, których obsługa jest coraz bardziej skomplikowana i wymaga odpowiednio przygotowanych specjalistów. W nowym programie liceum będzie jednak bardzo mało godzin z zakresu informatyki.

Po czwarte, gimnazja pomogły najbardziej uczniom słabym, wyrównały bowiem szanse edukacyjne. W roku 1999 wprowadzono je po to, aby pomóc uczniom z rodzin biedniejszych, z zaniedbanych środowisk wiejskich, o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. M. Kaźmierczak podaje, że z badań wynika, iż to się udało. Na dowód powołuje ustalenia cytowanego już M. Sitka, który twierdzi, że w latach 2000–2012 zmniejszyło się zróżnicowanie wyników nauczania, co było przede wszystkim zasługą poprawy rezultatów najsłabszych uczniów. Zmniejszyły się różnice między uczniami o niskim i wysokim statusie społecznym oraz ekonomicznym, a także wpływ pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej. Reforma gimnazjalna w Polsce zwiększyła poza tym szanse absolwentów na znalezienie pracy oraz wpłynęła na wzrost ich wynagrodzeń. Rezultaty te wystąpiły

szczególnie w grupie uczniów osiągających najsłabsze wyniki edukacyjne[44].

Po piąte wreszcie, zmieniony ustrój szkolny nie będzie sprzyjać lepszemu przygotowaniu polskich uczniów do międzynarodowej konkurencji. Nie jest przypadkiem, że powoływane wielokrotnie testy PISA ukierunkowane są na badanie umiejętności zrozumienia tekstów, logicznego myślenia, matematykę oraz wiedzę z zakresu nauk przyrodniczych. Są to umiejętności kluczowe dla rozwoju nowoczesnej, innowacyjnej gospodarki. Podstawowym pytaniem jest więc to, czy w nowym ustroju szkolnym, szerzej: systemie edukacyjnym (tj. bez gimnazjów), będziemy je skuteczniej rozwijać i promować? Można w to wątpić, zmiana ustroju szkolnego sama w sobie niewiele tu da. Jaka będzie korzyść ze zwiększania liczby godzin nauczania historii w ramach wychowania patriotycznego, jeśli współczesny świat idzie w kierunku globalnej wioski?

Warto zatem w celu uzupełnienia wątpliwości co do racjonalności reformy oświatowej z roku 2016 zgłoszonych powyżej przywołać opinie najbardziej zainteresowanych reformą, tj. rodziców oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego. Niestety, nie są one reformie zbytnio przychylne. Aby się o tym przekonać, wystarczy otworzyć pierwsze z brzegu forum internetowe. Dla przykładu strona pod adresem: http:/www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/znp-rodzice-przeciwni-reformie-edukacji-planuja-strajk[45] podaje informację pt. *Rodzice przeciwni reformie edukacji planują strajk*. Zgodnie z jej treścią, „w dniu 10 marca 2017 r. odbędzie się strajk szkolny rodziców, którzy sprzeciwiają się zmianom w systemie edukacji". W całej Polsce zorganizowali więc szkolne lub miejscowe komitety i akcje protestacyjne. Celem akcji było odwołanie reformy oświaty i zmobilizowanie do osiągnięcia tego celu nauczycieli i samorządowców. Formą wyrażenia sprzeciwu przeciwko zmianom była np. całodzienna nieobecność dziecka w szkole czy przez pierwszych kilka godzin lekcyjnych. Oprócz tego zorganizowano pikiety oraz pisano listy do polityków i radnych samorządowych

wszystkich szczebli. Akcje protestacyjne trwały do 23 czerwca 2017 roku. Były organizowane na znak protestu przeciwko zmianom w ustroju szkolnym. Włączyli się w nie m.in. członkowie koalicji „NIE dla chaosu w szkole" i ruchu „Rodzice przeciwko reformie edukacji". Podobnych adresów oraz informacji było znacznie więcej, dostarczała ich także codzienna prasa. Oficjalne, tj. ministerialne, przekonywanie, że reforma oświatowa ma duże poparcie społeczne, jest w tej sytuacji co najmniej nieuczciwe[46].

Jeszcze dziś, tj. na początku roku szkolnego 2017/2018, wielu rodziców ma wątpliwości. Dla nich reforma edukacji kryje wiele zagrożeń. Nie wiedzą oni, czego będą się uczyć ich dzieci. Rodzice wyrażają obawy o to, czy nowo utworzone szkoły podstawowe, w których będzie rekrutacja do klas siódmych, zostaną wyposażone w odpowiednie pomoce przedmiotowe. Wielu rodziców nie było przekonanych do wprowadzanych zmian, wyrażali więc żal, że nikt nie pytał ich o zdanie, zanim reforma edukacji stała się faktem. Podkreślają, że reforma oświatowa wprowadza zmiany, które będą miały negatywny wpływ na jakość edukacji w polskich szkołach[47].

Nieprzychylne reformie oświatowej stanowisko zajmowali też w pierwszych miesiącach roku 2017, a więc bezpośrednio po uchwaleniu nowej ustawy oświatowej z 14 grudnia 2016 roku, nauczyciele. Podobne stanowisko przyjęły samorządy zrzeszone w Związku Miast Polskich, a także Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, zrzeszające ok. 5 tys. dyrektorów, liderów oraz urzędników oświatowych.

Związek Nauczycielstwa Polskiego do proponowanych zmian podchodził z ogromnym dystansem. Jego prezes S. Broniarz stwierdził, że gimnazja broniły się swoimi wynikami, nowy model oświaty nie daje zaś pewności, iż uczniowie będą się uczyć przez całą szkołę powszechną w jednym budynku. Według niego owoce reformy mogą być gorzkie. Po pierwsze dlatego, że jest to wizja polityka, jej realizacja będzie zaś zależała wyłącznie od zapobiegliwości nauczycieli i samorządów. Po wtóre, konsekwencje wszelkich błędów politycznych i organizacyjnych poniosą uczniowie i nauczyciele. Opierając się na swoim

doświadczeniu, Z. Broniarz wyrażał wątpliwości, czy tak ogromna zmiana uda się w tak krótkim czasie.

> […] Czy tak głębokie zmiany w oświacie były konieczne? Wielotysięczne rzesze protestujących, liczba złożonych podpisów (ponad 900 tysięcy) pod inicjatywą przeprowadzenia ogólnopolskiego referendum w sprawie reformy w oświacie, a także wyniki sondaży, świadczą, że społeczne oczekiwania były sprzeczne z wolą rządzących.

Oceniał on, że straty będą kolosalne[48]. Wyniki moich badań nad przebiegiem realizacji reformy z roku 1999 w regionie kaliskim potwierdzają, że jego wątpliwości są uzasadnione.

Gwoli obiektywizmu należy jednak podać, że pojawiają się także społeczne głosy za reformą oświatową. Szacunki ich nasilenia są jednak mocno rozbieżne, co uniemożliwia ocenę skali ewentualnego społecznego poparcia dla zmiany edukacyjnej. Niezależnie od tego pewne jest, że reforma wzbudza duże kontrowersje, a nawet niekiedy skrajne emocje. Sposób jej wprowadzania przypomina niestety złe doświadczenia z przeszłości. Opisywałam je, referując wcześniej wyniki moich badań z regionu kaliskiego. Można mieć zatem obawy, że w gruncie rzeczy jest to kolejna manipulacja edukacją i szkołą dla osiągnięcia określonych celów politycznych. Pewna część społeczeństwa reformę bowiem popiera. Ma to istotne znaczenie z uwagi na fakt, że tworzy ona tzw. twardy elektorat rządzącej obecnie partii[49]. Wobec takiego wsparcia części opinii publicznej dla obecnej innowacji oświatowej wyniki badań naukowych, a zwłaszcza konieczność rzetelnej, uczciwej ich analizy, schodzą na dalszy plan[50].

Reasumując, należy stwierdzić, że wygląda na to, iż reforma oświatowa z roku 2016 stała się przedmiotem gry politycznej. Może więc po raz kolejny się okazać, że na manipulowaniu edukacją zyskają politycy, ucierpią zaś uczniowie, rodzice i nauczyciele, a także samorządy terytorialne, a więc najbardziej zainteresowani. Wprowadzanie reformy dopiero się zaczęło. Społeczny opór jest spory, spore też jest poparcie dla reformy.

Powoduje to duży chaos, który nie sprzyja jej powodzeniu. Czas pokaże więc, jakie będą skutki opisywanej w tym rozdziale sytuacji. Prawdopodobne jest, że po raz kolejny Polak okaże się mądry po szkodzie.

Reforma stała się faktem– nie pozostaje nic innego, niż wdrażać ją tak, aby maksymalnie zminimalizować szkody, które z pewnością powstaną.

Pierwsze niepokojące symptomy w tym zakresie pojawiły się po 1 września 2017 roku. Chodzi o początek masowych zwolnień nauczycieli. Jak informuje Związek Nauczycielstwa Polskiego:

> Nie mamy danych z całej Polski, bo nie wszystkie samorządy je nam podały. Ale już wiemy, ze stuprocentową pewnością, że pracę straciło 6,5 tysiąca nauczycieli, a ponad 18,5 tys. ma ograniczony etat i pensję. Dane pochodzą z arkuszy organizacyjnych szkół i aneksów do nich, które zostały sporządzone we wrześniu 2017 roku[51].

Kolejny problem to nowe podstawy programowe, które wejdą w życie od 2019 roku. W zakończonych 18 sierpnia 2017 roku konsultacjach rozporządzenia o podstawach wzięło udział klikadziesiąt organizacji nauczycielskich, rodzicielskich i naukowych. Razem zgłosili kilkaset stron uwag do projektów Ministerstwa Edukacji Narodowej. Szczególnie krytyczni wobec planów ministerstwa są czynni nauczyciele – ich zdaniem są one nie do zrealizowania. „Obecny dokument jest skierowany w stronę encyklopedyzmu, przede wszystkim nie pozwoli kształcić umiejętności" – przekonuje przewodnicząca zarządu głównego Stowarzyszenia nauczycieli Polonistów Maria Gudro-Homicka. O tym, czy ministerstwo uwzględni uwagi, dowiemy się w następnych miesiącach[52].

---

1 Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozm. przepr. J. Suchec-ka, „Gazeta Wyborcza" z 29 listopada 2016 roku, s. 18.

2 Po roku 1989 pojawił się zresztą nowy czynnik selekcyjny, tj. agresywny marketing ponadgimnazjalnych szkół średnich, zmierzający do pozyskania możliwie dużej liczby uczniów z bogatszych rodzin.

3 Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja...*, *op. cit.*, s. 18.
4 Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030), http://obserwatoriumdemokracji.pl/ustawa/projekt-ustawy-prawo-oswiatowe-2 [dostęp: 9.10.2017].
5 Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja...*, *op. cit.*, s. 18.
6 Por. Z. Sawiński, *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, „Edukacja" 2015, nr 4.
7 M. Sitek, *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych"*, „Edukacja" 2016, nr 2.
8 Z. Sitek wskazuje także na złożoność reformy szkolnej z roku 1999, co utrudnia proste jej oceny. Nie ograniczyła się ona jedynie do wprowadzenia gimnazjów. Nie można zatem ujmować jej wyników w kategoriach przyczynowo-skutkowych odnoszonych do tego typu szkoły. Por.: M. Sitek, *Zmiany w nierównościach...*, *op. cit.*
9 Por. Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Projekt uchwały Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Kalisz 2017.
10 Por. np.: J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*, Warszawa 2014; J. Herczyński, A. Sobotka, *Ustrojowe modele gimnazjum*, „Edukacja" 2015, nr 4; H. Jakubowski, E. Patrinos, E. Porta *et al.*, *The Effects of Delaying Tracking in Secondary School. Evidence from the 1999 Education Reform in Poland*, „Education Economics" 2016, nr 24(6); R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna" 2010, nr tematyczny 1; także: M. Sitek, *Zmiany w nierównościach...*, *op. cit.*; Z. Sawiński, *Gimnazja…*, *op. cit.*
11 Średnia liczba uczniów w gimnazjum wynosi 130, do każdej klasy uczęszcza średnio 43 uczniów. Por. J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza...*, *op. cit.*
12 J. Herczyński, A. Sobotka, *Ustrojowe modele gimnazjum...*, *op. cit.*
13 Por. np. *ibidem*.
14 System Informacji Oświatowej, Dane statystyczne, https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne [dostęp: 9.10.2017].
15 M. Sitek, *Zmiany w nierównościach...*, *op. cit.*
16 *Ibidem*, s. 126.
17 Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759; nr 162, poz. 1126.
18 M. Herbst, *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, „Edukacja" 2016, nr 19.
19 Z. Sawiński, *Gimnazja...*, *op. cit.*

20 PISA (Programme for International Student Assessment) – międzynarodowe badanie koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych.

21 Por. Z. Sawiński, *Gimnazja...*, *op. cit.*, s. 52.

22 Por. M. Sitek, *Zmiany w nierównościach...*, *op. cit.,* s. 119.

23 M. Herbst, *Uzasadnienie likwidacji gimnazjów opiera się na manipulacji badaniami*, https://oko.press/uzasadnienie-likwidacji-gimnazjow-opiera-sie-manipulacji-badaniami [dostęp: 9.10.2017].

24 M. Jakubowski, H.A. Patrinos, E.E. Porta, J. Wiśniewski, *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, „Working Papers" 2010, nr 4(27), http://www.wne.uw.edu.pl/inf/wyd/WP/WNE_WP27.pdf [dostęp: 9.10.2017].

25 K. Konarzewski, *Zróżnicowanie umiejętności początkowych w klasie pierwszej a efekt względnego wieku w klasie trzeciej*, „Edukacja" 2015, nr 2, s. 88.

26 M. Herbst, *Uzasadnienie likwidacji gimnazjów...*, *op. cit.*

27 Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja...*, *op. cit.*, s. 18.

28 Z. Sawiński, *Gimnazja...*, *op. cit.*

29 Klub Parlamentarny Platforma Obywatelska.

30 A. Młyńczak, Interpelacja nr 1145 do ministra edukacji narodowej w sprawie planowanej zmiany w ustawie o systemie oświaty dotyczącej likwidacji gimnazjów, http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=733B1F7B [dostęp: 10.10.2017].

31 Badania te są przeprowadzane w losowej, reprezentatywnej grupie mieszkańców Warszawy. Polegają na bezpośrednich wywiadach (tzw. *face-to-face*) w domach respondentów. Wykorzystują techniki CAPI (Computer-Assisted Personal Interview). Każdy z pomiarów realizowany jest na próbie 1100 mieszkańców Warszawy w wieku 15 lat i więcej. Maksymalny statystyczny błąd pomiaru dla tej wielkości próby wynosi +/- 3%. Zleca je Urząd Miasta Stołecznego Warszawy, jednak na jego stronie podana jest tylko ogólna informacja, że spółce z o.o. W analizie wyników nie podano metodologii badania ani obliczeń. Obniża to ich wartość naukową.

32 M. Rząsa, Interpelacja nr 4 do ministra edukacji narodowej w sprawie planowanej reformy szkolnictwa w Polsce, tj. zniesienia obowiązku szkolnego dla sześciolatków oraz „wygaszania gimnazjów", http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=0C58E9BE [dostęp: 10.10.2017].

33 Klub Parlamentarny Platformy Obywatelskiej.

34 *Bańkowski o likwidacji gimnazjów: to szkodliwa pseudoreforma*, http://www.jaw.pl/2016/11/bankowski-o-likwidacjach-gimnazjow-to-szkodliwa-pseudoreforma [dostęp: 10.10.2017]

35 Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja...*, *op. cit.*, s. 18.

36 Odpowiedź na interpelację nr 4774 w sprawie likwidacji gimnazjów (odpowiadający: podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Maciej Kopeć), http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=6D5D9103 [dostęp: 10.10.2017].

37 Por. R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie...*, *op. cit.*

38 Odpowiedź na interpelację nr 4774..., *op. cit.*

39 *Ibidem*.

40 Sprawdzają one poziom kluczowych kompetencji 15-latków w trzech dziedzinach (interpretacja tekstów, matematyka i przyroda). Pierwsze badanie przeprowadzone w Polsce w roku 2000 objęło uczniów różnych szkół. Dało to wyniki bardzo zróżnicowane dla poszczególnych typów szkół. Uczniowie liceów ogólnokształcących mieli średnie wyniki powyżej średniej OECD, a uczniowie zasadniczych szkół zawodowych zdecydowanie poniżej średniej OECD. W tej ostatniej grupie znaczny był udział osób, których kompetencje w zasadzie kwalifikowały je jako funkcjonalnych analfabetów. Kolejne badanie PISA zostało przeprowadzone w 2003 roku i objęło w Polsce uczniów ostatniej klasy nowo utworzonych gimnazjów.

41 Widać tu wyraźnie manipulowanie omówionymi we wstępnej części rozdziału stwierdzeniami W. Sitka, zarzucającego Z. Sawińskiemu błędy metodologiczne w badaniach, zwłaszcza przy wyciąganiu z nich wniosków.

42 M. Kaczmarczyk, *Dlaczego likwidacja gimnazjów to bardzo zły pomysł? [Pięć najważniejszych powodów]*, http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/likwidacja-gimnazjow-5-powodow-dla-ktorych-to-zly-pomysl,artykuly,400957,1.html [dostęp: 10.10.2017].

43 Podobnie uważa M. Jakubowski, były wiceminister edukacji, ekspert OECD i dyrektor Evidence Institute. Por. np.: R. Dolata, M. Jakubowski, A. Pokropek, *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Warszawa 2013.

44 Komentując ten argument, pragnę jednak wskazać, że wyniki moich badań przeprowadzonych w regionie kaliskim, omówione szeroko w poprzednich częściach pracy, takich ustaleń dla innych regionów nie potwierdziły. Jednym z moich wniosków było to, że selekcje szkolne po reformie 1999 miały i mają nadal charakter zawisłych środowiskowo. Tyle tylko, że przed reformą z roku 1999 było podobnie, obecnie brak zaś racjonalnych podstaw do mniemania, iż aktualna reforma cokolwiek może tu zmienić. We wnioskach z moich badań wielokrotnie podkreślałam, że

dzieje się tak nie wskutek lepszych lub gorszych koncepcji zmiany oświatowej, lecz posiadanych środków i możliwości jej racjonalnego wdrożenia do praktyki edukacyjnej.

45 *ZNP: rodzice przeciwni reformie edukacji planują strajk*, http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/znp-rodzice-przeciwni-reformie-edukacji-planuja-strajk [dostęp: 23.03.2016].

46 A. Kasperska, *Nauczyciele chcą referendum w sprawie reformy oświaty. Będą zbierać podpisy*, http://www.dziennikwschodni.pl/magazyn/nauczyciele-chca-referendum-w-sprawie-reformy-oswiaty-beda-zbierac-podpisy,n,1000193423.html [dostęp: 10.10.2017].

47 *Rodzice buntują się przeciwko reformie edukacji. Jednego dnia nie poślą dzieci do szkół*, http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html [dostęp: 10.10.2017].

48 *Sławomir Broniarz o reformie edukacji: zapłacimy za to wszyscy*, http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/slawomir-broniarz-o-reformie-edukacji-zaplacimy-za-to-wszyscy/z2dh8g7 [dostęp: 7.11.2017]; *List prezesa ZNP na rozpoczęcie roku szkolnego 2017/2018*, http://www.znp.edu.pl/element/3157/List_prezesa_ZNP_na_rozpoczecie_roku_szkolnego_20172018 [dostęp: 10.10.2017].

49 Prawo i Sprawiedliwość.

50 Politycy PiS, w tym minister edukacji A. Zalewska, sugerują, że mogą odrzucić obywatelską inicjatywę w sprawie referendum. „Wniosek o referendum z pytaniem o gimnazjum już był" – mówiła w wywiadzie dla „Dziennika Gazety Prawnej" A. Zalewska. Chodziło jej o inicjatywę ruchu „Ratuj maluchy!" za rządów PO–PSL, który nie tylko chciał pozostawienia sześciolatków w przedszkolach, lecz także przywrócenia ośmioletniej podstawówki. Pytana wprost, czy poprze wniosek o referendum w sprawie jej reformy, odpowiadała: „Będę zachęcać polityków opozycji do rozsądku, abyśmy nie brali dzieci na zakładników [...]. Trzeba wziąć odpowiedzialność za rok pracy, za wydatkowane pieniądze, za przestawienie systemu. Nie będzie dobrze dla systemu edukacji, jeśli ta dyskusja potrwa dłużej". Por. A. Kasperska, *To koniec gimnazjów. „Ludzie boją się o pracę"*, http://www.dziennikwschodni.pl/magazyn/eksperci-krytykowali-ale-reforma-edukacji-przeglosowana-to-koniec-gimnazjow,n,1000191396.html [dostęp: 10.10.2017].

51 J. Suchecka, *Związek Nauczycielstwa Polskiego: Co najmniej 6,5 tys. nauczycieli bez pracy. A MEN nadal liczy*, http://wyborcza.pl/7,75398,22486686,zwiazek-nauczycielstwa-polskiego-co-najmniej-6-5-tys-nauczycieli.html [dostęp: 11.10.2017].

52 J. Suchecka, *Szkoła, że głowa mała*, „Gazeta Wyborcza” z 23 sierpnia 2017 roku, s. 5.

Rozdział 23

Podsumowanie. Uwagi i wnioski końcowe. Strategia edukacyjna i aktualność proponowanej typologii uczniów wobec reformy szkolnej z roku 2016

W zmieniającej się po roku 1989 rzeczywistości społecznej problem dostępu do edukacji dzieci oraz młodzieży wykazywał dużą dynamikę. Można go było analizować z różnych punktów widzenia i w odmiennych kontekstach, biorąc pod uwagę różne związki i zależności.

W badaniach nad rezultatami reformy oświatowej z roku 1999, omówionych w tej pracy, skupiłam się przede wszystkim na zagadnieniu jej wpływu na sieć szkolną regionu kaliskiego, a także zmiany w dostępie do edukacji po tej reformie. Teren moich badań był zróżnicowany i obejmował typowe środowiska Kalisza oraz regionu (małe miasto Stawiszyn, środowiska wiejskie). Analizy, wnioski oraz spostrzeżenia z tych badań próbowałam następnie odnieść do kontekstu czynników związanych z przygotowaniem i wprowadzeniem kolejnej reformy oświatowej, tj. z grudnia 2016 roku, zwłaszcza w kontekście szans i barier jej powodzenia.

Z rozważań w tej pracy wynika zatem, że problematyka reform oświatowych i dostępu do edukacji zależna jest najbardziej nie tyle od zmian normatywnych i organizacyjnych ustroju szkolnego wprowadzanych kolejnymi reformami oświatowymi, ile od kontekstu różnych lokalnych środowisk wychowawczych. To one decydują ostatecznie o poziomie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży współczesnej Polski, a więc o egalitaryzacji dostępu do różnych typów szkół. Z tego punktu widzenia celowe i wskazane jest odniesienie tej problematyki do proponowanego w literaturze pedagogicznej podziału tych środowisk. Wychodząc z takiego założenia, w moich badaniach nad wdrażaniem reformy oświatowej z roku 1999 w regionie kaliskim przyjęłam jego podział na środowiska średniego miasta, małego miasta oraz środowiska wiejskie. Jak się wydaje, można go będzie stosować także w analogicznych badaniach nad sposobem wdrażania oraz rezultatami kolejnej reformy oświatowej, tj. z roku 2016.

Z moich dotychczasowych badań wynika, że reforma oświatowa z roku 1999 szans edukacyjnych zbytnio nie zwiększyła. W mniejszym niż można było oczekiwać stopniu kształtowała je wprowadzona innowacja szkolna, w wyraźnie większym zaś – stan lokalnych środowisk wychowawczych, a także stratyfikacja społeczna w regionie kaliskim. Z uwagi na pewne opóźnienie cywilizacyjne i ekonomiczne tego regionu nie zmieniła się ona zbytnio. Lata dziewięćdziesiąte XX wieku, a także pierwsza dekada wieku XXI utrwaliły w zasadzie wcześniejszy układ społeczny. Można zatem prognozować, że czynniki te będą decydowały także o powodzeniu reformy z roku 2016. Nie należy oczekiwać, że wobec ich stabilizacji i utrwalania się reforma ta sama w sobie spektakularnie podniesie poziom kształcenia w nowych typach szkół. W regionie kaliskim, a także w innych podobnych regionach współczesnej Polski, których wiele, środowiskami stosunkowo najlepiej rozwijającymi się były i są średnie miasta. Wynika to bowiem z historii, kultury i ekonomiczno-społecznego układu przestrzennego takich regionów. Oznaki stagnacji widoczne są natomiast w środowiskach małomiasteczkowych (np. w regionie kaliskim – Stawiszyn). Jeszcze wyraźniej ujawniają się one

w przestrzeni cywilizacyjnej typowych peryferyjnych wsi (np. analogicznie Blizanów).

Jak pokazały przeprowadzone badania, tak przed rokiem 1999, jak po zmianie oświatowej z tego roku zdecydowana większość młodzieży ze środowisk miejskich badanego regionu oraz ze wsi objętych badaniem miała plany kontynuowania nauki na poziomie ponadgimnazjalnym. Taki stan rzeczy rodzi jednak szereg istotnych pytań o realność jej aspiracji edukacyjnych.
Z przeprowadzonych przez mnie analiz wynika niestety, że reforma oświatowa z roku 1999 poziomu tej realności nie podniosła. Być może więc podniesie je kolejna reforma oświatowa, tj. z roku 2016. Z wcześniejszych uwag i analiz prezentowanych w tej pracy wynikałoby jednak, że szanse na to są raczej niewielkie.

Ogólny wniosek, który nasuwa się więc w tym miejscu, ująć można w stwierdzeniu, że jednym z najistotniejszych czynników determinujących zmiany w dostępie do edukacji, ściślej: ułatwienie go, są nie tyle innowacje oświatowe, ile ogólny stan środowisk lokalnych, z których pochodzą uczniowie takich czy innych typów szkół, jak również status społeczny ich rodziców. Poza mną zwraca na to uwagę wielu innych autorów cytowanych w tej pracy (np. Z. Kwieciński, T. Frąckowiak, Z. Sawiński, M. Herbst, Z. Dolata). Niestety we współczesnej Polsce ciągle jeszcze stan sporej części środowisk lokalnych innych niż wielkomiejskie nie jest najlepszy. Typy środowiska małomiasteczkowego oraz wiejskiego stanowią jednak podstawowe typy środowisk, w których wprowadzona została reforma z roku 1999 oraz w których wdrażana będzie kolejna reforma oświatowa, z roku 2016. W omawianych w pracy badaniach wskazywałam więc na szereg zależności między ich stanem rozwoju cywilizacyjnego oraz społeczno-ekonomicznego a planami edukacyjnymi dzieci i młodzieży z tych środowisk oraz realnym dostępem w nich do edukacji. Na przestrzeni lat 1999–2016 stan ten jednak zbytnio się nie zmienił. Na czym zatem można oprzeć wniosek, że znacząco zmienił się dostęp do edukacji?

Ważnym ustaleniem badawczym było stwierdzenie, że stratyfikacja społeczna regionu kaliskiego w pierwszych latach XXI

wieku uległa spłaszczeniu, podstawowym zaś czynnikiem określającym ją okazał się czynnik ekonomiczny. Wiąże się to z pewnym opóźnieniem rozwojowym regionu, stosunkowo ubogą infrastrukturą cywilizacyjną, a także poważnymi problemami społecznymi (bieda, bezrobocie, pauperyzacja części społeczeństwa w środowiskach miejskich i wiejskich, brak wyraźniejszych perspektyw na poprawę sytuacji życiowej przez zdobycie wykształcenia wyższego na podstawie bazy szkolnej regionu, brak możliwości zatrudnienia zapewniającego stabilizację ekonomiczną, zjawiska patologii społecznej itp.).

Można więc wyciągnąć wniosek, że czynnik ekonomiczny był główną determinantą ograniczonych rezultatów reformy oświatowej z roku 1999. Z uwagi na ten czynnik zbyt wiele w dostępie do oświaty zmienić ona nie mogła. Z takiego punktu widzenia utworzenie gimnazjów dało niewiele, nie przyniosło bowiem wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk tego regionu wobec widocznych w nich utrzymujących się nierówności społecznych. Można prognozować, że tak będzie i tym razem. Trudno bowiem oczekiwać, że ekonomiczna bariera w dostępie do edukacji ustała. Epatowanie wynikami w nauczaniu, jak robi to Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak również dyskusja na temat tego, czy w gimnazjach były one lepsze czy gorsze niż w ośmioklasowej szkole podstawowej, stanowią odwrót od analizy podstawowego problemu, którym jest kompleks społeczno-ekonomicznych czynników wpływających na egalitaryzm oświatowy oraz ogólny poziom edukacji społeczeństwa polskiego.

Ekonomicznej bariery w dostępie do edukacji wprowadzenie gimnazjów reformą szkolną z roku 1999 zatem nie zniosło. Widoczne jest to szczególnie, jeśli wziąć pod uwagę plany edukacyjne dzieci z różnych warstw społecznych w regionie kaliskim, a także innych, podobnych regionach współczesnej Polski. Na podstawie kryteriów nawiązujących do tych czynników wyróżniłam trzy takie warstwy w społecznościach lokalnych regionu, tj. wyższą, średnią oraz dolną. Analizując w tym kontekście uzyskane dane empiryczne, łatwo zauważyć, że

bardziej rozbudowane plany edukacyjne miały dzieci i młodzież z dwóch pierwszych warstw. Tu także realność ich realizacji tak przed rokiem 1999, jak po tej dacie była stosunkowo najwyższa, łączyła się bowiem z pozycją materialno-społeczną rodziców. Z pozycją tą związane były możliwości finansowania nauki w szkołach pozalokalnych. Ich sieć – jak wskazywałam wielokrotnie – skoncentrowała się w środowisku miejskim Kalisza, w środowiskach wiejskich zaś w miarę oddalania się od tego regionalnego centrum była wyraźnie coraz uboższa. Reforma oświatowa z roku 1999 nic w tym zakresie nie zmieniła, a nawet w pewnym stopniu pogorszyła sytuację (np. likwidacja niektórych szkół w małych wsiach, wydłużenie drogi dojazdu do szkół zbiorczych, brak dowozu dzieci do szkoły).

Nie zniesie jej także kolejna, pospiesznie wprowadzana reforma oświatowa z roku 2016. Trudno oczekiwać, że nagle zacznie się budować i otwierać nowe budynki szkolne, zdecydowanie lepiej wyposażać szkoły wiejskie i małomiasteczkowe, zlikwiduje się naukę na dwie zmiany, udrożni się dowóz do szkół gminnych, skracając do nich drogę itd. Słowem – zwiększy się i wzbogaci dotychczasową sieć szkolną. Doświadczenia z przeszłości wskazują, że raczej ulegnie ona formalnemu przekształceniu niż rozbudowie, na co wskazywałam w poprzednim rozdziale, pisząc o krokach i zabiegach organizacyjnych, które w tym zakresie podejmują władze oświatowe Kalisza w początkach roku 2017. Tak więc zmienią się nazwy szkół, zmienią się obwody szkolne, jednak dotychczasowa substancja szkolna, jej infrastruktura lokalowo-techniczna pozostaną takie jak dotychczas. Tylko niepoprawny optymista może wierzyć, że w innych miastach i regionach będzie inaczej.

Wygląda na to, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nadal funkcjonuje w krainie mitów i niczego się nie nauczyło ze złych doświadczeń z przeszłości. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że wiele błędów, które wytyka się autorom i realizatorom reformy oświatowej z roku 1999, zostanie obecnie powtórzonych, a za kilka, kilkanaście lat okaże się, że kolejna reforma, tj. z roku

2016, była nieprzemyślana, kampanijna, przygotowana pod wyraźne zamówienie polityczne.

W podsumowaniu pracy warto jeszcze zwrócić uwagę na problem aktualności zaproponowanej we wcześniejszej częściach pracy nowej typologii młodzieży ze względu na jej aspiracje edukacyjne i dostęp do szkoły po reformie z roku 1999 oraz w obliczu reformy z roku 2016 (kryteria: dostęp do szkoły, aktywność lub bierność w dążeniu do edukacji, zróżnicowanie szans edukacyjnych, możliwość kontynuowania nauki na szczeblu ponadpodstawowym, postawy uczniów).

Jak się wydaje, typologia ta pozostaje aktualna. Wynika to z ogólnej tezy przyjętej w tej części pracy, że reforma szkolna z roku 2016 zmieni co prawda ustrój szkolny, jednak nie wpłynie to znacząco, podobnie jak w przeszłości, na zwiększenie szans edukacyjnych współczesnego młodego pokolenia Polaków. Póki co jest to tylko założenie, które wymaga potwierdzenia za kilka lat, kiedy możliwa będzie ocena pierwszych rezultatów kolejnej reformy. Już dziś jednak wiele przemawia za jego trafnością. Przesłanki i uzasadnienie takiego wniosku wskazywałam we wcześniejszych fragmentach mojej pracy.

Mając na uwadze powyższe, wypada zatem prognozować, że typologia młodzieży w wieku szkolnym po reformie oświatowej z roku 2016 pozostanie podobna. Wymaga ona jednak pewnej modyfikacji w związku z przedstawionymi przeze mnie wyżej uwagami o nowym ustroju szkolnym. W takim kontekście można przyjąć, że:

1. Utrzyma się i umocni typ aktywnego kontynuatora. Jego aktywność jest nie-zależna od tego, czy kontynuowanie nauki nastąpi na poziomie ponadgimnazjalnym czy ponadpodstawowym. Nie zależy ona bowiem od ustroju szkoły, mały wpływ mają na nią także wskazywane w pracy różne bariery edukacyjne. Ten typ ucznia potrafi samodzielnie je pokonywać, podejmując działania o zróżnicowanym stopniu intensywności w zależności od wielkości tych barier. Można założyć, że po nowej, ośmioletniej szkole podstawowej będzie

on kontynuował naukę w na nowo zdefiniowanej szkole średniej.

2. Utrzyma się także typ ucznia dryfującego, bez cech kreatywności. Jego dryf na peryferie edukacji nadal będą wyznaczać środowiskowe bariery edukacyjne, wydłużone obecną reformą szkolną do ośmiu lat. Tyle lat bowiem przeciętny uczeń nie będzie miał szansy zmienić szkoły, a więc także środowiska. Pozbawiony wsparcia ze strony rodziców i szkoły, skończy zapewne naukę na pierwszym progu selekcji szkolnej, co najwyżej zaś – w branżowej szkole zawodowej pierwszego stopnia.
3. Można wreszcie założyć, że aktualny pozostanie także typ ucznia recepcjonisty. Jego recepcja nowej oferty edukacyjnej będzie jednak bierna, bez cech kreatywności i samodzielności w kompensowaniu środowiskowych barier edukacyjnych. Pod wpływem nacisku ze strony rodziców bądź innych osób bliskich będzie dryfował w kierunku dalszej edukacji albo jej zaprzestania w zależności od siły i zakresu wsparcia tych osób. Przy silnym wsparciu będzie zapewne kontynuował naukę na poziomie ponadpodstawowym, niewykluczone, że nawet w zreformowanym czteroletnim liceum ogólnokształcącym.

Z powyższego zestawienia cech różnych typów uczniów wynika, że w przypadku aktywnych kreatorów zróżnicowany poziom szans edukacyjnych w różnych środowiskach współczesnej Polski będzie kompensowany indywidualnie. Nie zablokuje zatem dalszej ich edukacji. Zapewne też łatwo dostosują się oni do specyfiki i wymagań nowego ustroju szkolnego, wprowadzonego reformą oświatową z roku 2016.

Z kolei sytuacja edukacyjna uczniów typu biernego, poddających się dryfowi szkolnemu, będzie kształtowała się w zależności od cech ich środowiska życiowego oraz możliwości wsparcia w dążeniu do edukacji na poziomie ponadpodstawowym. Potencjalne wsparcie ze strony rodziców i szkoły, ewentualnie instytucji opiekuńczych i pomocowych, nie jest tu pewne, z uwagi

na degradację wielu środowisk lokalnych. Dla takiego typu ucznia nowa oferta oświatowa po roku 2016 nie będzie zapewne miała większego znaczenia.

Trudno obecnie przewidzieć, który z tych typów będzie przeważał. Najprawdopodobniej utrzyma się tendencja ustalona przeze mnie dla okresu po reformie z roku 1999. Tak więc w środowiskach miejskich i po roku 2016 będą przeważać aktywni kontynuatorzy. To w nich bowiem obiektywne szanse na kontynuację edukacji na poziomie ponadpodstawowym są największe, związane np. z dobrze funkcjonującym środowiskiem rodzinnym, motywującym do dalszej nauki, łatwością dostępu do szkoły średniej oraz wysokim poziomem aspiracji edukacyjnych ucznia i jego rodziców. Dostęp do edukacji i możliwość kontynuowania nauki w szkole średniej są w tych środowiskach największe. Zapewne reforma oświatowa z roku 2016 dla ich dynamiki nie będzie miała większego znaczenia. To nie typ szkoły ani ustrój szkolny jako taki decydują bowiem o aktywności ucznia tego typu bądź o jej braku, lecz kompleks znacznie bardziej skomplikowanych czynników, w którym ważną rolę odgrywają korzystne uwarunkowania środowiskowe oraz tradycje i wpływy rodzinne.

Przeciwstawny do powyższego typ ucznia dryfującego utrzyma się zapewne w środowiskach wiejskich. Tutaj jednak widoczne cywilizacyjno-kulturowe bariery edukacyjne pozostaną wyraźne. Pomimo reformy oświatowej z roku 2016 uczniowie z tych środowisk nadal będą mieli minimum obiektywnych szans na edukację na poziomie ponadpodstawowym. Ograniczą się one najprawdopodobniej do branżowego szkolnictwa zawodowego, czemu będzie sprzyjać bierna, dryfująca postawa wobec społeczno-środowiskowych czynników blokujących dostęp do edukacji. Niewątpliwy wpływ na to będzie miał stan ich środowiska rodzinnego, zwłaszcza zaś pewien prymitywizm kulturowy rodziców, związany z niską pozycją społeczną, którego sama reforma oświatowa z roku 2016 nie zmieni. Wobec bierności ucznia w staraniach o uczestnictwo w edukacji zmiana typu szkoły podstawowej z sześcioletniej na ośmioletnią nie będzie miała

większego znaczenia. Co najwyżej przesunie próg pierwszej selekcji szkolnej o dwa lata. Chyba nie o to chodzi w reformie oświatowej z roku 2016.

Typ ucznia recepcjonisty pozostanie często obserwowanym zapewne we wszystkich środowiskach. Kontynuowanie przez niego nauki na poziomie ponadpodstawowym uzależnione będzie od czynników zewnętrznych, których oddziaływaniu stosunkowo łatwo się podda (np. wsparcia ze strony rodziców i ewentualnie szkoły). Nie należy oczekiwać, że reforma oświatowa z roku 2016 cokolwiek tu zmieni.

Można przyjąć, że sprzyjać temu będzie aktualny wyjściowy do niej stan sytuacji nie tylko edukacyjnej, lecz także społecznej w różnych środowiskach lokalnych współczesnej Polski. Z powoływanych w pracy wskaźników (procentowy rozkład różnych typów uczniów gimnazjów terenu kaliskiego) wynika, że ogólna sytuacja edukacyjna w regionie po wdrożeniu reformy oświaty z 1999 roku nie była zła. W całej zbadanej grupie uczniów przeważały osoby, które deklarowały kontynuowanie nauki na poziomie szkoły średniej. Wpływ na to miały jednak wskazywane w pracy czynniki pozaoświatowe.

Taki stan rzeczy upoważnia więc do końcowego wniosku o małym wpływie reformy oświatowej z roku 1999 na realność i egalitaryzm w dostępie do szkoły dzieci i młodzieży z regionu kaliskiego, jak również na modernizację sieci szkolnej oraz przestrzeni edukacyjnej tego regionu, a zapewne również innych regionów współczesnej Polski. Z dużym prawdopodobieństwem można przewidywać, że tak będzie i obecnie, a więc w okresie wprowadzania w życie nowego ustroju szkolnego, w którym gimnazjów już nie ma (lata 2017–2022). Z takiego punktu widzenia to, czy stanowią one wyodrębnioną strukturę ustroju szkolnego, czy też nie, nie ma większego znaczenia. Można zatem wyciągnąć z tego wniosek, że obecna likwidacja gimnazjów jest raczej problemem politycznym niż merytorycznym, oświatowym. Radykalne zmiany w szkole dokonywane są chaotycznie, bez należytego przygotowania. A może system oświaty wymaga doskonalenia, a nie rewolucji.

Zakończenie. Reforma oświatowa z lat 2016–2017 a niepokój o kształt systemu szkolnego w Polsce w pierwszej połowie XXI wieku

Po roku 1989 rozpoczął się w Polsce proces intensywnych zmian ustrojowo-społecznych, a w jego konsekwencji – także w przestrzeni edukacyjnej. W mojej pracy wielokrotnie wskazywałam na związane z nim i uwarunkowane jego postępami procesy odnowy w oświacie. Wśród nich jednym z najważniejszych była reforma oświatowa z roku 1999. Zrozumiałe jest, że formułowanie założeń tej reformy, jak również przebieg ich wdrażania do praktyki nie mogły pozostać bez dyskusji, polemik, a nawet ostrych sporów. Reforma ta była wszakże gruntowną przebudową polskiego systemu edukacji na miarę wyzwań stawianych po 1 maja 2004 roku przez zjednoczoną Europę, do której należy również Polska. Nadziejom związanym z odnową oświaty, zwłaszcza zaś z procesem jej demokratyzacji i – co tu ukrywać – pewnej, na szczęście ograniczonej póki co, komercjalizacji, towarzyszyło jednak wiele obaw. Jest to zrozumiałe, po latach wymuszonego bowiem przez realny socjalizm społecznego quasi-spokoju i pozornego braku zagrożenia w wymiarze codziennej, szarej egzystencji wszelkie zmiany rodziły poczucie zagrożenia.

Anomia społecznej egzystencji początkowych lat XXI stulecia, wypaczanie ideałów sierpnia 1980 oraz pokolenia solidarnościowego, kulejąca polska demokracja skłaniająca się raz ku normalności, innym razem zaś ku anarchii muszą rodzić niepokój o to, co będzie. Obawa, futurologiczna troska o umiejętność korzystania z dotychczasowych zdobyczy i osiągnięć procesu transformacji społecznej, uprawomocnionej ostatecznie w roku 1989, stanowiły więc o realiach realizacji innowacji oświatowej z roku 1999. Proces jej aplikowania do praktyki, jego meandry i zawirowania, a nawet wypaczenia opisywałam w tej pracy wielokrotnie, opierając się zwłaszcza na wynikach moich badań nad tą kwestią, przeprowadzonych w początkowych latach XXI stulecia w regionie kaliskim. W tym miejscu więc zwrócę tylko uwagę na dość oczywistą prawdę. O ostatecznej wartości, mierze tego, co robimy, decyduje to, na ile nasze założenia czy koncepcje sprawdzą się w praktyce. W taką perspektywę zarówno wpisuje się ocena reformy oświatowej z roku 1999, jak i wpisze się ocena kolejnej reformy, tj. z roku 2016. Już nazywanie tej drugiej „kontrrewolucją oświatową" jest bardzo wymowne, wskazuje na regresowy kierunek zmiany oświatowej w stosunku do rozwiązań reformy szkolnej z roku 1999. O tym, czy jest to krok dobry, ostatecznie zdecyduje czas. Pokaże on także, na ile ten krok był doniosły dla kształtowania się szans edukacyjnych młodego pokolenia Polaków, ściślej: dla ich dostępu do oświaty. Słowo „doniosłość" oznacza tu zasadniczy na to wpływ, może więc mieć również konotację negatywną. O tym, czy zdominuje ona społeczne nadzieje i niepokoje związane z reformą oświatową z roku 2016 roku, czy też nie, zdecydują najbliższe lata po wdrożeniu tej reformy.

„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie" – słowa Stanisława Staszica we wskazanym wymiarze nabierają więc znaczenia szczególnego. W jakimś sensie dramatycznego. W podsumowaniu moich badań w regionie kaliskim stwierdziłam wprost, że naiwnością byłoby zakładać, iż lata po reformie systemu oświatowego z roku 1999 szybko i spektakularnie przyniosą wyrównanie szans w dostępie do edukacji. Trwał

bowiem bezpardonowy wyścig do polskiej odmiany kapitalizmu, lokującego się między socjalizmem, kapitalizmem ludowym a kapitalizmem państwa socjalnego, wspartego na doktrynie *welfare state* pomieszanej z „westernową" wizją Ameryki i założeniami państwa kościelnego, w którym modlitwa zastępowała prawa ekonomii i rzetelną pracę. Co gorsza, uwidaczniał się chaos organizacyjny, pogłębiany jeszcze przez ukształtowany historycznie oportunizm w działaniu władz państwowych, samorządowych oraz oświatowych. Można go było obserwować w wyraźnym pójściu na łatwiznę podczas wdrażania reformy z roku 1999. Jej spektakularnym, opisywanym przeze mnie wielokrotnie w tej pracy, przykładem było ulokowanie nowo utworzonych gimnazjów w tych samych budynkach co szkoły podstawowe, a z czasem nawet prowadzenie nauki w połączonych klasach. Tak było przez kilkanaście lat, w niektórych regionach kraju tak ciągle jeszcze jest. Nie od dziś wiadomo, że „Polak potrafi". Można by więc zapytać o to, czy utworzenie gimnazjów miało sens, tak jak czy sens ma obecnie ich zlikwidowanie i cofnięcie rozwoju systemu edukacji do okresu sprzed roku 1999. Zdania ekspertów są w tej kwestii podzielone, na co wskazywałam w poprzednich częściach pracy. Większość z nich uważa jednak, że reformę z roku 1999 należałoby dokończyć, poprawiając nie tyle jej założenia, ile sposób wprowadzania ich do praktyki i związane z tym problemy, meandry, a nawet absurdy. Dopiero wtedy można by miarodajnie ocenić, co ona tak naprawdę dała, a czego nie. Przeciwko tej reformie nie mogą bowiem przemawiać źle opracowane podstawy programowe dla sześcioklasowej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum, wskutek czego treści nauczania się powtarzają, a uczeń przygotowywany jest do rozwiązywania testów zamiast do myślenia. To kwestia sposobu jej realizacji, a nie uzasadnienia merytorycznego. Przeciwko reformie nie może także przemawiać wskazywany w pracy, wielokrotnie podnoszony przez władze edukacyjne argument, że nie zwiększyła ona dostępu do szkoły dzieciom ze środowisk zaniedbanych. Dostęp ten bowiem ograniczał nie typ szkoły, ale brak tak wydawałoby się prozaicznej rzeczy, jak autobusu, który

ucznia mógł do niej dowieźć. Braki sieci komunikacyjnej nakładały się więc na braki w sieci szkolnej w badanym przeze mnie regionie kaliskim, co gorsza – nadal tak się dzieje. Tego typu paradoksów można by przytaczać sporo. Szkoda więc, że nie widzą ich, czy też nie chcą widzieć, obecne władze oświatowe. Ich urzędowy optymizm, deklaratywna pewność siebie, przekonanie do własnych racji są zadziwiające.

O ile można się spierać o znaczenie i proporcje wskazanych w pracy barier oświatowych, ich wymiar czasowy, historyczny, ekonomiczny i stratyfikacyjny, o tyle negowanie, że one nadal istnieją, jest mocno ryzykowne. Wskazywałam na to wielokrotnie na kartach tej pracy, stawiając wniosek, że w wielu zaniedbanych środowiskach współczesnej Polski, bo takie nadal przeważają, ciągłe manipulowanie oświatą niewiele da. Innymi słowy, ani nie ułatwi dostępu do szkoły, bez względu na to, czy będzie to szkoła podstawowa sześcio- czy też ośmioletnia, ani też nie zwiększy szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Typy szkół można stosunkowo łatwo zmienić. Zmienić strukturę społeczną, blokującą skutecznie dostęp do szkoły, będzie już znacznie trudniej. Wpisuje się ona w ogólnie dość niski poziom rozwoju cywilizacyjnego współczesnej Polski, niezbyt silną jej ekonomię (w porównaniu z tzw. starymi krajami Unii Europejskiej), bariery kulturowe, organizacyjne i mentalnościowe. Można więc spierać się o czynniki sprawcze polskiej drogi rozwoju społecznego. Trudno jednak kwestionować, że wyznaczają one obecną rzeczywistość społeczną. Pełną sprzeczności, urojeń, ambicji, nadziei, zawodów i lęków. W ten swoisty tygiel wpisuje się wprowadzana obecnie w życie kolejna reforma oświaty, z roku 2016. Naprędce, przy pozorach społecznej wokół niej dyskusji, przy lekceważeniu głosów rozsądku i niepokoju o jej potrzebę i racjonalność.

Jaki więc będzie kształt polskiej oświaty w nieodległej przyszłości? Ugruntuje on niekorzystne tendencje wskazywane wielokrotnie powyżej czy też przeciwnie, złagodzi je, a może nawet wyeliminuje (w co zapewne wierzą tylko niepoprawni optymiści)? Czy problem lepszego, sprawiedliwszego, a także opartego na racjonalniejszych przesłankach wyboru dostępu do

szkoły po roku 2016 zostanie rozwiązany? Czy selekcje szkolne się zmniejszą, czy też nasilą przy jednoczesnym ugruntowaniu się ich podstawowych kryteriów, którymi będą poziom zamożności, udział w elitach władzy i decyzji bądź też jedno i drugie jednocześnie? W takiej perspektywie przyszłość polskiej oświaty lokuje się na kontinuum pomiędzy społeczną nadzieją a pragmatycznym oportunizmem.

Raz jeszcze okazuje się, że sterowanie społeczeństwem według dawnych, wypróbowanych zasad i reguł realizacyjnych przez elity podejmujące ważne społecznie decyzje jest możliwe, i to mimo nowego pozornie spojrzenia na drogi do realizowania wszystkich celów antroposystemowych: biologicznych, społecznych i ekonomicznych. Powstaje zatem dramatyczne pytanie: elitaryzm oparty na aktualnej stratyfikacji społecznej, demokracja oświatowa czy raczej konformistyczny *status quo*, gwarantujący pozornie każdemu to, czego chce? W rzeczywistości jednak tylko niektórym, budującym swoją indywidualną bądź grupową rzeczywistość niezależnie od reszty społeczeństwa, odpornym na mniej lub bardziej irracjonalne gry i zabawy edukacyjne, nazywane reformami. W jakim kierunku zatem pójdzie polska oświata po roku 2017, co tak naprawdę mogą więc zmienić w niej kolejne innowacje wobec niskiego kapitału społecznego, arogancji elit, populizmu polityków, a także braku porozumienia społecznego co do proponowanych zmian w ustroju szkolnym?

Obecna komercjalizacja stosunków społecznych i dość powszechne przekonanie, że za pieniądze można sobie kupić dostęp do edukacji, stanowić będą z pewnością poważne bariery dla wprowadzanej reformy. Nie zlikwidują ich nowe podstawy programowe, tym bardziej że zarzuca się im indoktrynację, której społeczeństwo polskie tak bardzo nie lubi, a która kończyła się zawsze kompromitacją jej promotorów.

W trudnym okresie Polski pozornie odnowionej, a tak naprawdę rozdartej i zanarchizowanej, oświata staje więc przed nie lada wyzwaniem. Wyznacza je kontinuum zawarte między populistyczną utopią „oświaty ludowej" a wizją oświaty elitarnej w ramach pozornego egalitaryzmu. Nie można bowiem wykluczyć,

że rodzice niezadowoleni z obecnych innowacji w oświacie, jak również sami uczniowie szukać będą możliwości edukacji alternatywnej do wprowadzanego pospiesznie nowego (starego) ustroju szkolnego. Być może nawet poza granicami Polski. W taki oto kompleks społecznych uwarunkowań wpisze się sposób realizacji reformy szkolnej z roku 2016.

Wokół rozstrzygnięcia wskazanych wyżej egzystencjalno-prakseologicznych dylematów polskiej oświaty po tej reformie skupiać powinny się – moim zdaniem – zainteresowania polskiej pedagogiki społecznej. Między realizm a utopię, między rzeczywistą konieczną zmianę szkolną a grę polityczną, między nadzieję a zwątpienie w mądrość rządzących, a także w ogóle w mądrość społeczeństwa polskiego, wpisze się bowiem kolejna innowacja szkolna, nazywana kontrrewolucyjną. Badanie jej rezultatów będzie zapewne ciekawym obszarem eksploracji pedagogicznej. Już dziś jawią się one w postaci futurologicznego niepokoju o kształt edukacji jutra, od wielkich ideałów rewolucji społecznej lat dziewięćdziesiątych XX wieku do realiów aplikacji jej osiągnięć, wyznaczonych przez usunięcie się ze sceny elit sprawczych społecznej zmiany i zastąpienie ich quasi-elitą osób nastawionych na populizm, instrumentalne wykorzystywanie nadziei społecznych, przede wszystkim zaś na realizację własnych egoistycznych i politycznych interesów. *Pro publico bono* czy *pro domo sua*? – oto jest futurologiczne pytanie o cel i sens podejmowanych działań reformatorskich. Praktyka oświatowa dowodzi, że punkt widzenia innowatorów oświatowych miesza się z punktem widzenia konserwatystów i liberałów, realistów i oświatowych utopistów. Miesza się porządek, bałagan i chaos, racjonalizm i irracjonalizm podejmowanych działań. Miesza się wreszcie akceptacja i negacja reformy szkolnej z roku 2016. W takim tyglu trudno jednak będzie o sukces.

Jak więc w takich warunkach podejmować racjonalny, wolny od polityki dialog o przyszłości polskiej oświaty? Czy ma on sens, jest możliwy wobec mozaiki egoistycznych interesów jednych grup i jednostek, a także naiwnej wiary innych w oświatę demokratyczną, skierowaną do szerokich kręgów społecznych i

łatwo dla nich dostępną? Jakie są realne możliwości połączenia oświaty ludowej z elitarną, której poziom wyznacza dorobek cywilizacji europejskiej, nie zaś polskiego zaścianka, opartego na semantyce patriotyczno-historyczno-religijnej? Te i wiele innych jeszcze pytań nasuwa się w wyniku nasilenia się zróżnicowań społecznych[1]. Zadziwiające zatem jest, że władze Ministerstwa Edukacji Narodowej potrzeby ich postawienia w związku z podejmowaną reformą szkolną z roku 2016 nie dostrzegają.

Oczywiste jest, że stworzenie młodzieży wszystkich kategorii pochodzenia społecznego warunków równego startu i równych szans kształceniowych na miarę jej zróżnicowanych, osobistych kwalifikacji intelektualnych i motywacyjnych, tzn. warunków równego startu i równych szans wolnych od hamulców oraz przywilejów wynikających z pochodzenia społecznego, stanowi ważne zadanie państwa. Niezależne od trendów i układów politycznych.

Z drugiej strony nie jest to już dzisiaj zadanie wynikające z realizacji założeń państwa dobroczynnego. Przeciwnie, ujmować je należy w kategorii uniwersalnych standardów polityki społecznej, a więc takich, które wyznacza cała spuścizna kulturowa i społeczna, od których nie mogą odcinać się żadne elity władzy, a więc także polskie. Wyznacza je imperatyw egalitarnego systemu szkolnego. Musi on uwzględniać takie konstruowanie projektów kształcenia, aby możliwe było rzeczywiste osiągnięcie równości w dostępie do edukacji. Musi zatem brać pod uwagę społeczne i ekonomiczne realia realizacji tego celu, doświadczenia z przeszłości, szanse i bariery, możliwości, jakie ma w tym zakresie obecnie państwo polskie, oraz społeczny konsensus, którego – jak na razie – w rozdartym polskim społeczeństwie nie ma i zapewne długo nie będzie.

Koncepcja egalitaryzmu w oświacie nie zakłada więc jednakowości pod względem poziomu wykształcenia, lecz jedynie pełny rozwój potencjalnych zdolności jednostkowych[2]. Pozostaje otwarte pytanie, czy i na ile jest to zadanie wykonalne, jak

również pytanie o to, jaki wpływ będzie na to miała reforma oświatowa z roku 2016.

Wydaje się, że wizja łatwych, szybkich rezultatów, a także wynikających z tego korzyści politycznych przysłania jej twórcom bardziej realistyczny ogląd rzeczywistości. Obiecywanie niektórym grupom społecznym, że w wyniku reformy ich szanse edukacyjne wzrosną, jest więc nieuczciwe. Stanowiąca ideologiczną nadbudowę wizja edukacji powinna być zatem oparta na selekcji merytokratycznej, która w takiej perspektywie nie powinna zaniknąć jako proces sam w sobie. Przeciwnie, dokonując przewartościowania kryteriów, porzucając te z nich, które oparte są na niesprawiedliwych podziałach stratyfikacyjnych, powinna służyć promowaniu jednostek najodpowiedniejszych pod względem uzdolnień i wiedzy do pełnienia ważnych funkcji i stanowisk. Czy obecna reforma szkolna taki cel będzie realizować? To pokaże czas. Przypatrując się pośpiechowi i chaosowi w jej wprowadzaniu, a co gorsza – oporowi wielu grup społecznych, trudno jednak być optymistą.

Zakładana, a tym bardziej realizowana demokratyzacja oświaty oraz innowacje szkolne powinny służyć demokratyzacji społeczeństwa, nie zaś potęgować napięcia i antagonizmy społeczne. Niestety, reforma szkolna z roku 2016, a zwłaszcza sposób jej przygotowania i realizacji, rodzą społeczny opór. Lekceważenie go prowadzi do wulgarnej jej apologezy, wobec której racje merytoryczne, naukowo uzasadnione, tracą na znaczeniu.

Wskutek tego zdeprecjonowana może zostać także idea egalitaryzacji. Póki co oznacza ona tylko równość szans w dostępie do oświaty, ujmowanych w wymiarze instytucjonalno-społecznym. Może jednak, a nawet powinna, zakładać dobór uczniów do szkół różnego poziomu i rodzaju według posiadanych uzdolnień, predyspozycji i warunków osobistych. W przeciwnym razie zanikłyby motywacje i sens kształcenia się, które w kategoriach społecznych oznacza uchylenie się od służenia innym swoimi zdolnościami i zdobytą wiedzą. Powstaje więc pytanie, jak będzie służyć jej umacnianiu obecne spłaszczenie ustroju szkolnego w

najbliższych latach, przewidziane przez ustawę oświatową z 14 grudnia 2016 roku? Czy zwiększy egalitaryzm w edukacji, czy raczej pogłębi tendencje elitarystyczne?

Futurologiczny niepokój o kształt demokratyzacji polskiej szkoły w nadchodzących latach jest także powodowany niebezpieczeństwem obniżenia się jakości wykształcenia w wyniku reformy oświatowej z roku 2016, zwłaszcza wobec widocznego obecnie chaosu i pośpiechu w przygotowywaniu podstaw programowych dla zreformowanej szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych. Problemem może być nie tylko byle jakie przygotowanie takich podstaw, lecz także – a może zwłaszcza – oportunistyczny, byle jaki sposób ich realizacji w praktyce. Nie bez znaczenia jest tu niechętny stosunek do ciągłych zmian w tym zakresie ze strony znacznej części nauczycieli. Trudno zresztą im się dziwić, że nie pałają zbytnią chęcią do uczenia się ciągle od nowa coraz to innych, często mało ze sobą spójnych założeń programowych.

Osobnym problemem jest pytanie o środki, a więc bardzo poważne fundusze społeczne, na realizację reformy z roku 2016. Jak powszechnie wiadomo, w Polsce ich nie zbywa. Urzędowy optymizm czy trudny pragmatyzm realiów finansowych wyznaczać będą kształt polskiej szkoły po roku 2016?

Z analiz prezentowanych w tej pracy wynika, że póki co odpowiedź na to pytanie wyznacza tradycyjne polskie „jakoś to będzie". Dość powszechnie zauważany chaos związany z wprowadzaniem nowej reformy szkolnej spowoduje jednak, że na tej swoistej operacji na żywym organizmie najbardziej ucierpią uczniowie i ich rodzice, zwłaszcza pochodzący z dolnych warstw stratyfikacyjnych. Używając określenia wielokrotnie cytowanego w tej pracy Z. Kwiecińskiego, można ich nazwać najbardziej „bezbronnymi".

Paradoksem jest, że znaczna ich część popiera reformę z roku 2016. Przyczynia się do tego zapewne populizm w informowaniu o jej założeniach i celu polityków partii rządzącej w okresie wprowadzania reformy (Prawo i Sprawiedliwość).

Deklarowane przy wprowadzaniu obecnej reformy oświatowej demokratyzacja oświaty oraz zwiększenie w jej wyniku szans edukacyjnych nie mogą jednak pozostać jedynie grą pozorów, a hasła równości i sprawiedliwości społecznej – hasłami zapominanej stopniowo społecznej zmiany lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

W obliczu wskazanych dylematów pozostają bowiem wątpliwości, jak pogodzić egalitaryzację z rywalizacją, dążenie do zapewnienia równości z mozaikowatością czasów współczesnych oraz postmodernistycznym postrzeganiem świata. Rodzą one podstawowe pytanie o to, ku jakim wzorcom obywatelstwa zmierzać będziemy poprzez reformowaną naprędce, po raz kolejny, szkołę. Oczywiste jest, że tak obecnie, jak w przyszłości sytuacja społeczna każdej jednostki jest i będzie w coraz większym stopniu zależna od zdobytej wiedzy. Społeczeństwo jutra powinno zatem w nią inwestować – konsekwentnie, w sposób zapewniający ciąg-łość, bez chaosu, pośpiechu i kampanijności, widocznych w staraniach o pozyskanie elektoratu w nadchodzących w wyborach samorządowych, planowanych na jesień 2018 roku.

Pozostaje mieć nadzieję, że wobec kontrowersji, jakie wzbudza reforma oświatowa z lat 2016–2017, pedagogika wzmocni aksjologiczną argumentację na rzecz innowacji racjonalnych, głos jej przedstawicieli będzie zaś wysłuchany zarówno przez opinię społeczną, jak i polityków.

---

1 T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, s. 111.

2 E. Wysoka, *Egalitaryzm* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 1005.

Bibliografia

Banach Cz., *Edukacja polska wobec wyzwań i zadań do roku 2020* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs i P. Oleśniewicz (red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, „Edukacja Jutra", Sosnowiec 2010.

Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999.

Baumann, T. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2012.

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

Bielska E., Roter A., *Miasto średniej wielkości w społeczeństwie globalnym* [w:] T. Frąckowiak, P. Mosiek i A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Rawicz – Leszno 2005.

Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Piwowarski R., *Wskaźniki edukacyjne – Polska 2000*, Warszawa 2000.

Borowicz R., *Procesy selekcji w szkole wyższej. Studium wybranego rocznika studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 1978.

Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1976.

Borowicz R., *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Kształtowanie się zbiorowości studentów*, Warszawa 1983.

Botkin J.W., M. Elmandjra, Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką". Raport Klubu Rzymkskiego*, przeł. M. Kukliński, Warszawa 1982.

Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki. Poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Kęty 2007.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Ney-man, Warszawa 2006.

Braun F., *Schulreform und Gesellschaft*, Berlin 1975.

Broszczak S., Świda H., *Plany życiowe młodzieży wiejskiej klas siódmych*, „Z Badań nad Młodzieżą Wiejską" 1966, z. 3.

Bruffee K.A., *Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay*, „English College" 1986, nr 48.

Budajczak M., *Neokonserwatyzm pedagogiczny i edukacyjny. Analiza polskiej edukacyjnej oferty publicznej po 1989 r.*, Poznań 1999, maszynopis pracy doktorskiej [niepublikowany].

Bystroń J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa – Lwów 1930.
Coombs P.H., *Pour une strategie globale et universelle de I education, W.L. education en clevenir*, Paris 1975.
Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2014. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2014.
Czarnowski S., *Podłoże ruchu chłopskiego* [w:] S. Czarnowski, *Dzieła*, t. 2, *Studia z historii myśli i ruchów społecznych*, Warszawa 1956.
Czubiński A., *Najnowsze dzieje Polski. 1914–1983*, Warszawa 1987.
Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, przeł. S. Bratkowski *et al.*, Warszawa 1993.
Dangel J., *Rozwój ludności w Polsce w okresie 1946–1960 i jego wpływ na przekształcanie się sieci miejskiej*, Warszawa 1968.
Dąbek S., *Liceum ogólnokształcące na wsi*, „Ruch Pedagogiczny" 1971, nr 4.
Dekada reform w kształceniu obowiązkowym w Unii Europejskiej (1984–94), przeł. E. Kolanowska, Warszawa 1999.
Delors. J (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
Dobrzyńska J., Małecki W., Głowacka A., Woźniak M., Książek W., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998.
Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A., *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Warszawa 2013.
Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M., *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna" 2010, nr tematyczny 1.
Domański H., *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 2004.
Domański H., *Struktura społeczna*, Warszawa 2004.
Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1988.
Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
Dziewulak D., *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Warszawa 1995.
Fatyga B., *Młodzież w Polsce. Oczywistości i idiosynkrazje*, „Pedagogika Społeczna" 2012, nr 2.
Ferenz K., *Współczesny nauczyciel akademicki. Konserwator idei czy promotor postępu* [w:] J. Semków, A. Kobylarek (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocław 2008.
Fountain S., *Education for Development*, London 1996.
Frąckowiak T., *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.
Frąckowiak T., *Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia* [w:] J. Materne (red.), *Wychowanie wobec problemów współczesności*, Zielona Góra

1991.
Frąckowiak T. (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3, Szkoła i jej środowisko lokalne*, Poznań 1990.
Frąckowiak T., *Selekcje szkolne okresu zmiany ustrojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*, „Studia Edukacyjne" 1996, nr 2.
Frąckowiak T., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986.
Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Warszawa – Wrocław 1997.
Gawlina B. (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 4, Szkoła jako instytucja społeczna*, Poznań 1990.
Gęsicki J., *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*, Warszawa – Kraków 1989.
Gęsicki J., *Sytuacja ucznia w szkole. (Jaka jest? Jaka może być?)*, Warszawa 1990.
Gęsicki J., *Szanse decentralizacji*, „Społeczeństwo Otwarte" 1993, nr 1.
Gęsicki J., *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy*, Warszawa 1994.
Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004.
Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.
Golinowska S., Rumińska-Zimny E. (red.), *Dostęp do edukacji*, „Raport o Rozwoju Społecznym", Warszawa 1998.
Gołębiowski B., *Społeczno-kulturalne aspiracje młodzieży. Studium socjologiczne*, Warszawa 1966.
Gorlach K., Czekaj K., Leśniak M., *Labirynty współczesnego społeczeństwa. Kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*, Warszawa 1996.
Grabowska I., Kotowska I., Panek T., *Edukacja* [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2015.
GUS, *Rocznik statystyczny 1969*, Warszawa 1969.
Hall K., *Wywiad z Minister Edukacji*, rozm. przepr. A. Pezda, „Gazeta Wyborcza" z 6 września 2011 roku.
Herbst M., *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, „Edukacja" 2016, nr 19.
Herczyński J., Sobotka A., *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*, Warszawa 2014.
Herczyński J., Sobotka A., *Ustrojowe modele gimnazjum*, „Edukacja" 2015, nr 4.
Hrynkiewicz J., *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979.
Ignaś S., *Prace Komitetu Badań Rejonów Uprzemysłowionych PAN*, Warszawa 1965.

Jacher W., *Wewnętrzne warunki wzrostu i zanikania integracji społecznej*, „Studia Socjo-logiczne" 1975, nr 5.
Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., *The Effects of Delaying Tracking in Secondary School. Evidence from the 1999 Education Reform in Poland*, „Education Economics" 2016, nr 24(6).
Jamrożek W., *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994.
Janiszowska I., *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*, Warszawa 1971.
Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
Jastrząb-Mrozicka M., *Szkoła średnia jako droga do wyższej uczelni*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 4.
Kameduła E., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w zmieniającym się systemie oświatowym* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Proces kształcenia i jego uczestnicy*, „Edukacja Jutra", Sosnowiec 2010.
Kawula S., *Funkcje wychowania rodziny wiejskiej*, „Wieś Współczesna" 1967, nr 111.
Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Toruń 2004.
Kawula S., *Wpływ wychowawczy rodziny wiejskiej*, „Klasy Łączone" 1968, nr 3.
Kelly A.V., *Education and Democracy. Principles and Practices*, London 1995.
Koćwin L., *Polityka gospodarcza Polski w okresie transformacji ustrojowej*, Wrocław 1994.
Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989.
Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.
Konarzewski K., *Zróżnicowanie umiejętności początkowych w klasie pierwszej a efekt względnego wieku w klasie trzeciej*, „Edukacja" 2015, nr 2.
Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994.
Kowalska I., *Zdecentralizowany system finansowania zadań oświatowych na obszarze gmin wiejskich – teraźniejszość i oczekiwania wobec przyszłości, referat wygłoszony na III Zjeździe PTP*, Poznań 1998.
Kowalski S., *Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania społeczeństwa*, „Rocznik Pedagogiczny" 1984, t. 9.
Kowalski S., *Rozwój aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokratyzacji*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1970, nr 1.
Kowalski S. (red.), *Selekcyjne funkcje wychowania*, Wrocław 1972.
Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969.
Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973.

Kozakiewicz M., *Dysproporcje oświatowe między miastem a wsią*, „Wieś Współczesna" 1970, nr 8.
Kozakiewicz M., *Egalitaryzm społeczny a wymogi wychowania*, „Wieś Współczesna" 1968, nr 5.
Kozakiewicz M., *Wpływ uprzemysłowienia na środowisko rodziny chłopskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.
Krzemiński I., *Interakcjonistyczne interpretacje teorii G.H. Meada (Ich implikacje dla paradygmatu nauk społecznych)*, „Studia Socjologiczne" 1978, nr 3.
Książek W., *Rzecz o reformie edukacji (1997–2001)*, Warszawa 2001.
Kunicki B.J., *Środowisko twórcze miasta średniego*, Warszawa – Poznań 1980.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
Kupisiewicz Cz., *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999.
Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1994.
Kupisiewicz Cz., *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1994.
Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacyjne w świecie*, Warszawa 1980.
Kwiatkowski S., *Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji* [w:] A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997.
Kwieciński Z.*, Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
Kwieciński Z., *Dobór uczniów do szkół ponadpodstawowych bez egzaminów*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 6.
Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
Kwieciński Z., *Dylematy, inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wrocław 1985.
Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995.
Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa*, Warszawa 1972.
Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, Warszawa 1972.
Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002.
Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, „Zeszyt Badań Rejonów Uprzemysłowionych", nr 53, Warszawa 1972.
Kwieciński Z., *Odtwarzanie i pogłębianie nierówności społecznych w szkolnictwie średnim. Społeczne punkty rozwidlenia w szkolnictwie do progu wyższego wykształcenia*, „Wieś i Rolnictwo" 1981, nr 3.
Kwieciński Z., *Paradygmaty reform szkolnictwa*, „Rocznik Pedagogiczny" 1979, t. 4.
Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja humanistyczna. W poszukiwaniu „kluczy do nowego paradygmatu"*, referat z konferencji Komitetu Prognoz „Polska

2000 Plus", PAN, Jabłonna 1983 [niepublikowany].
Kwieciński Z., *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973.
Kwieciński Z., *Różnice poziomu szkół wiejskich i miejskich*, „Wieś Współczesna" 1970, nr 6.
Kwieciński Z., *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Toruń 1975.
Kwieciński Z., *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia* [w:] H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Poznań 1989.
Kwieciński Z., *Szkoła a wykluczanie* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.
Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.
Kytka M., *Innowacje w oświacie*, „Gazeta Wyborcza" z 29 sierpnia 2011 roku.
Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983.
Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994.
Lipset S.M., Bendix R., *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*, przeł. A. Gella, Warszawa 1964.
Łoś M., *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.
Łukaszewski W., *Osobowość. Struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974.
Magala S., *Modne kierunki filozoficzne*, Warszawa 1984.
Malinowski R., Mikołajczak Z., *Aspiracje i dążenia życiowe młodzieży średnich szkół prowincjonalnych*, „Wieś Współczesna" 1965.
Marshall T.H., *Social Selection in the Welfare State*, „Eugenics Review" 1953.
Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa 1975.
Meighan R., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
MEN, *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, Warszawa 1993,
MEN, *Edukacja 1997–2001. Raport*, Warszawa 2001.
MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej do samorządu terytorialnego*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 2001.
MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 1998.
MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o sieci szkół*, „Biblioteczka Reformy", Warszawa 1998.
MEN, *Priorytety edukacyjne w Polsce*, Warszawa 1990.
MEN, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

MEN, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne. Projekt, materiały do dyskusji*, Warszawa 2000.
MEN, *Założenia polityki edukacyjnej w zakresie oświaty*, Warszawa 1996.
Merta T., *Konserwatystów kłopoty z tożsamością*, „Życie" 1998, nr 5.
Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.
Mill J.S., *O wolności* [w:] J.S. Mill, *Utylitaryzm, O wolności*, przeł. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Warszawa 1959.
Miller R., *U progu młodości*, Warszawa 1964.
Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Program działania w dziedzinie oświaty i wychowania na lata 1976–1980*, Warszawa 1976.
Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1983.
Misztal B., *Socjologia miasta. Nauka i perspektywy praktycznych zastosowań*, Warszawa 1978.
Moisio P., The *Nature of Social Exclusion – Spiral of Precariousness or Statistical Cattegry?* [w:] A. Muffels, P. Tsakloglou, D.G. Mayes, *Social Exclusion in European Welfare States*, Cheltenham – Northhampton 2002.
Niemiec J., *Zakres i konsekwencje zmian sieci szkolnej na wsi w latach 1970–1980*, „Badania Oświatowe" 1982, nr 4.
Nowakowa I., *Robotnicy w uprzemysławiającym mieście. Przemiany społeczne i kulturalne*, Warszawa 1973.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
O'Neill W.F., *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica 1981.
Ossowski S., *O strukturze społecznej*, Warszawa 1986.
Ossowski S., *Z zagadnień struktury społecznej*, Warszawa 1968.
Paczesna H., *Plany życiowe młodzieży kończącej szkoły w rejonie Tomaszowa Mazowieckiego oraz ich realizacja*, Warszawa 1964.
Passini B., Pilch T. (red.), *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979.
Pęcherski M., *Czynniki selekcji szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1969, nr 4.
Pęcherski M., *Niektóre czynniki selekcji szkolnej*, maszynopis powielony z konferencji „Selekcje szkolne – o potrzebie badań nierówności edukacyjnych", Warszawa 1981 [niepublikowny].
Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wrocław – Kraków 1960.
Pilch T., *Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji*, „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 1.
Pilch T., *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 7.
Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.
Potulicka E., *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, „Nowa Prawica a Edukacja", cz. 1, Poznań – Toruń 1993.

Potyrała B., *Jednolitość i różnicowanie w rozwoju szkolnictwa polskiego* [w:] W. Piasta, B. Potyrała, K. Wasylkowska, *Różnicowanie kształcenia wczesnoszkolnego*, Wrocław 1982.
Potyrała B., *Uwarunkowania selekcji szkolnej w środowiskach Wrocławia*, Warszawa – Wrocław 1978.
Przecławski K., *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii -wychowania*, Warszawa 1971.
Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999.
Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
Radlińska H. (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Praca z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1937.
Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa 1994.
Redelbach A., Wronkowska S., Ziembiński Z., *Zarys teorii państwa i prawa*, Warszawa 1993.
Rewers E., *Miasta na sprzedaż. Destrukcja przestrzeni publicznej i nowe utopie* [w:] S. Amsterdamski (red.), *Globalizacja i co dalej?*, Warszawa 2004.
Rybicki P., *Problematyka środowiska miejskiego*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14.
Rybicki P., *Społeczeństwo miejskie*, Warszawa 1972.
Rychliński S., *Socjologia miasta*, „Przegląd Socjologiczny" 1935, t. 3.
Sawiński Z., *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, „Edukacja" 2015, nr 4.
Sawiński Z., *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozm. przepr. J. Suchecka, „Gazeta Wyborcza" z 29 listopada 2016 roku.
Sawisz A., *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Piere'a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne" 1978, nr 2.
Shapiro S., *Zmiana w edukacji i kryzys lewicy. W stronę postmodernistycznego dyskursu edukacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993.
Sitek M., *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych"*, „Edukacja" 2016, nr 2.
Skarzyński R., *Konserwatyzm. Zarys dziejów filozofii politycznej*, Warszawa 1998.
Smolak M., *Problemy rozwoju edukacji*, J. Gnitecki (red.), Poznań 1991.
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967.
Stochmiałek J., *Teoretyczne koncepcje przezwyciężania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*, „Auxilium Sociale" 2002, nr 2.

Styk J., *Chłopi i wieś polska w perspektywie socjologicznej i historycznej*, Lublin 1999.
Suchecka J., *Szkoła, że głowa mała*, „Gazeta Wyborcza" z 23 sierpnia 2017 roku.
Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski. (1773–1973)*, Warszawa 1972.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.
Szacki J., *Co to jest konserwatyzm?*, „Gazeta Wyborcza" 1997, nr 255.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963.
Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
Szczepański J., *Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia*, Warszawa 1973.
Szczepański J., *Zmiany w strukturze klasowej społeczeństwa polskiego* [w:] A. Sarapata (red.), *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej. Studia*, Warszawa 1965.
Szczurkiewicz T., *Studia socjologiczne*, Warszawa 1969.
Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
Szymański M., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988.
Szymański M., *Szanse kształcenia młodzieży wiejskiej*, „Nowa Szkoła" 1978, nr 3.
Szymański M., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1973.
Tarkowska E., *Nierówna dystrybucja czasu – nowy wymiar zróżnicowania społeczeństwa polskiego* [w:] H. Domański, A. Rychard (red.), *Elementy nowego ładu*, Warszawa 1997.
Thomas J., *Edukacyjne problemy współczesnego świata. Zarys analityczno-syntetyczny*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1980.
Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, wyd. 3, Warszawa 1975.
Turowski J., *Chłopi: stara czy nowa struktura społeczna* [w:] I. Machaj, J. Styk (red.), *Wieś. [Materiały z ogólnopolskiej konferencji socjologicznej, Lublin, 8–9 października 1993]*, „Stare i Nowe Struktury Społeczne w Polsce", t. 2, Lublin 1995.
Wesołowski W., *Studia z socjologii klas i warstw społecznych*, Warszawa 1962.
Wesołowski W., *Teoria, badania, praktyka. Z problematyki struktury klasowej*, Warszawa 1975.
Węgliński J., *Społeczne problemy małych miast*, Wrocław 1974.
Wiloch T.J., *System szkolny*, Warszawa 1977.

Wincławski W., *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym. Studium porównawcze 20 wsi gromady Bielsk w powiecie płockim*, Warszawa 1973.
Wincławski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
Winiarski M., *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa 1975.
Wnuk-Lipiński E., *Kształtowanie się nowego ładu instytucjonalnego* [w:] M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński (red.), *Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, Warszawa 1994.
Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004.
Wołczyk J., *Elementy polityki oświatowej*, Warszawa 1974.
Wosik E. (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.
Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. 2, Koszalin 1997.
Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa 1966.
Wroczyński R., *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968.
Wszeborowski K., *Demokratyczny ład społeczny* [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2000.
Wysoka E., *Egalitaryzm* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
Zacha Z., *Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół ponadpodstawowych*, rec. Z. Kwieciński, „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 4.
Zagórski K., *Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie postindustrialnym*, „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 4.
Zagórski Z., *Strukturalne bariery transformacji i integracji a społeczeństwo Polski*, Wrocław 1996.
Zandecki A., *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrzeganiu wykształcenia jako wartości* [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000.
Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń – Warszawa 1998.
Zandecki A., *Zagrożenia młodzieży w sferze realizacji aspiracji edukacyjnych* [w:] M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań 1999.
Ziembiński Z., *Elementy socjologii*, Poznań 1994.
Znaniecki F., *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego* [w:] K. Korniłowicz (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*,

Warszawa 1929.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, wyd. 2, Warszawa 1973.

Akty prawne

Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759; nr 162 poz. 1126).
UUstawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 16).

Dokumenty urzędowe

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informacje o stanie edukacji w regionie kaliskim w latach 1997–2001, Kalisz 2002.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informacje Zespołu Kadrowego, Kalisz 2002.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Informator o szkołach średnich miasta Kalisza, Kalisz 2003.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Mapa sieci szkolnej, Kalisz 2003.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół miasta Kalisza, Kalisz 2001.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół miasta Kalisza, Kalisz 2002.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o sieci szkół w Kaliszu i Powiecie Kaliskim, Kalisz 2004.

Delegatura Kuratorium Oświaty w Kaliszu, Raport o stanie szkół, Kalisz 2004.

Rada Osiedla, Dane ze sprawozdania Rad Osiedli 25-lecia, 35-lecia, Widok, Kalisz 2003.

Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2001.

Starostwo Powiatowe w Kaliszu, Dane statystyczne. Raport o sieci szkół w powiecie kaliskim, Kalisz 2004.

Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Projekt uchwały Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Kalisz 2017.

Urząd Gminy Blizanów, Dane statystyczne za rok 2003, Referat Oświaty, Blizanów 2003.

Urząd Miasta Kalisza, Wydział Edukacji w Kaliszu, Kalisz 2003.

Urząd Miasta i Gminy w Stawiszynie, Dane statystyczne za rok 2003, Referat Oświaty, Stawiszyn 2003.

Źródła internetowe

Bańkowski o likwidacji gimnazjów: to szkodliwa pseudoreforma, http://www.jaw.pl/2016/11/bankowski-o-likwidacjach-gimnazjow-to-szkodliwa-pseudoreforma [dostęp: 10.10.2017].

CKE w Warszawie, Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2011 r., https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2011/matura.pdf [dostęp: 9.10.2017].

Herbst M., *Uzasadnienie likwidacji gimnazjów opiera się na manipulacji badaniami*, https://oko.press/uzasadnienie-likwidacji-gimnazjow-opiera-sie-manipulacji-badaniami [dostęp: 9.10.2017].

Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wiśniewski J., *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, „Working Papers" 2010, nr 4(27), http://www.wne.uw.edu.pl/inf/wyd/WP/WNE_WP27.pdf [dostęp: 9.10.2017].

Kaczmarczyk M., *Dlaczego likwidacja gimnazjów to bardzo zły pomysł? [Pięć najważniejszych powodów]*, http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/likwidacja-gimnazjow-5-powodow-dla-ktorych-to-zly-pomysl,artykuly,400957,1.html [dostęp: 10.10.2017].

Kasperska A., *Nauczyciele chcą referendum w sprawie reformy oświaty. Będą zbierać podpisy*, http://www.dziennikwschodni.pl/magazyn/nauczyciele-chca-referendum-w-sprawie--reformy-oswiaty-beda-zbierac-podpisy,n,1000193423.html [dostęp: 10.10.2017].

Kasperska A., *To koniec gimnazjów. „Ludzie boją się o pracę"*, http://www.dziennikwschodni.pl/magazyn/eksperci-krytykowali-ale-reforma-edukacji-przeglosowana-to-koniec-gimnazjow,n,1000191396.html [dostęp: 10.10.2017].

List prezesa ZNP na rozpoczęcie roku szkolnego 2017/2018, http://www.znp.edu.pl/element/3157/List_prezesa_ZNP_na_rozpoczecie_roku_szkolnego_20172018 [dostęp: 10.10.2017].

Młyńczak A., Interpelacja nr 1145 do ministra edukacji narodowej w sprawie planowanej zmiany w ustawie o systemie oświaty dotyczącej likwidacji gimnazjów, http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=733B1F7B [dostęp: 10.10.2017].

Odpowiedź na interpelację nr 4774 w sprawie likwidacji gimnazjów (odpowiadający: podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej

Maciej Kopeć), http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=6D5D9103 [dostęp: 10.10.2017].
Program Nowa Szkoła, wsipnet.pl [dostęp: 9.10.2006].
Rodzice buntują się przeciwko reformie edukacji. Jednego dnia nie poślą dzieci do szkół, http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html [dostęp: 10.10.2017].
Rura G., Klichowski M., *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, http://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/5567 [dostęp: 9.10.2017].
Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030), http://obserwatoriumdemokracji.pl/ustawa/projekt-ustawy-prawo-oswiatowe-2 [dostęp: 9.10.2017].
Rząsa M., Interpelacja nr 4 do ministra edukacji narodowej w sprawie planowanej reformy szkolnictwa w Polsce, tj. zniesienia obowiązku szkolnego dla sześciolatków oraz „wygaszania gimnazjów", http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=0C58E9BE [dostęp: 10.10.2017].
Sławomir Broniarz o reformie edukacji : zapłacimy za to wszyscy, http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/slawomir-broniarz-o-reformie-edukacji-zaplacimy-za-to-wszyscy/z2dh8g7 [dostęp: 7.11.2017].
Suchecka J., *Operacja „Referendum" rozpoczęta! ZNP spyta Polaków o reformę edukacji. Potrzeba pół miliona podpisów*, http://wyborcza.pl/7,75398,21315614,operacja-referendum-rozpoczeta-znp-spyta-polakow-o-reforme.html [dostęp: 27.03.2017].
Suchecka J., *Związek Nauczycielstwa Polskiego: Co najmniej 6,5 tys. nauczycieli bez pracy. A MEN nadal liczy*, http://wyborcza.pl/7,75398,22486686,zwiazek-nauczycielstwa-polskiego-co-najmniej-6-5-tys-nauczycieli.html [dostęp: 11.10.2017].
System Informacji Oświatowej, Dane statystyczne, https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne [dostęp: 9.10.2017].
Szumilas K., *Szumilas o reformie edukacji: „Minister Zalewska kieruje walcem. Zamyka oczy, jedzie, nic nie widzi, nic nie słyszy"*, rozm. przepr. J. Suchecka, http://wyborcza.pl/7,75398,21112655,szumilas-o-reformie-edukacji-minister-zalewska-kieruje-walcem.html [dostęp: 9.10.2017].
Uzasadnienie projektu ustawy Prawo oświatowe, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/10/uzasadnienie-prawo-oswiatowe.pdf [dostęp: 29.03.2017].
Winczewska B., Fidler M., *Zmiany w prawie oświatowym na rok szkolny 2016/2017*, https:// www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/zmiany-w-prawie-oswiatowym-na-rok-szkolny-20162017-13144.html [dostęp: 22.03.2017].

ZNP: rodzice przeciwni reformie edukacji planują strajk, http://www.oswiata.abc.com. pl/czytaj/-/artykul/znp-rodzice-przeciwni-reformie-edukacji-planuja-strajk [dostęp: 23.03.2016].

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017
© Copyright by Dorota Rondalska, 2017

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Krystyna Ferenz

Opracowanie typograficzne wersji elektronicznej:
Andrzej Augustyński

Projekt okładki:
Anna Maria Damasiewicz

ISBN wersji drukowanej: 978-83-8095-414-4
ISBN wesji elektronicznej: 978-83-8095-446-5

impuls

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2017